



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Trabajo Final Integrador

Título: La enseñanza del Derecho Internacional Público: Una propuesta de innovación didáctica centrada en la inclusión de lenguajes y productos culturales diversos.

Autora: Ganganelli, María Laura

Director: Dr. Darío Martínez

Año 2020

INDICE

La enseñanza del Derecho Internacional Público: Una propuesta de innovación didáctica centrada en la inclusión de lenguajes y productos culturales diversos.

1. Agradecimientos	3
2. Presentación.....	5
3. Contextualización del ámbito de desarrollo de la propuesta y justificación de la misma.....	10
4. Perspectivas conceptuales: Prácticas de la Enseñanza; Prácticas Docentes; Caracterización; Problematicidad; Análisis y relaciones con el conocimiento.	
- Más allá del aula. Distintos momentos de un mismo proceso.....	24
- Hacia una caracterización compleja de las prácticas de enseñanza.....	26
- Sobre la relación docente- alumno y la idea de enseñanza como mediación donación.....	30
- La noción de construcción metodológica: su desarrollo en relación con el aula y la estructura de la clase.....	33
5. Descripción general de la propuesta de innovación educativa.	
- Fundamentación del enfoque metodológico.....	36
- Propuesta de enseñanza. Presentación del diseño de secuencias didácticas para los temas seleccionados.....	44
6. Consideraciones generales sobre los procesos de evaluación de las propuestas de enseñanza.....	59
7. Reflexiones Finales.....	61
8. Bibliografía.....	64

Agradecimientos:

Una vez más me encuentro tratando de responder aquella pregunta inicial de ¿Cómo llegué hasta aquí? que nos hicieran en la primera clase de la primera asignatura de la Especialización en Docencia Universitaria, dedicado a la reflexión sobre la relación entre Pedagogía y Universidad. De tan fácil formulación esta pregunta, pero de tan compleja respuesta, pues, a decir verdad, no hay un único factor ni una única persona la que haya mediado en este camino sino muchas. En mayor o menor medida los factores determinantes han sido complejos y múltiples. Para comenzar quiero agradecer a la Universidad Pública que transformó radicalmente mis pensamientos que habían sido un tanto recortados por la educación primaria y secundaria de índole privada, y que posibilitó una nueva mirada sobre diversas realidades que atravesaban al conjunto del alumnado heterogéneo. Por otro lado, me es imperioso agradecer a todos los docentes que me formaron, pues de cada uno de ellos aprendí, en cierto modo, incluso más allá de lo establecido curricularmente, pero muy especialmente quiero agradecerle al Profesor Dr. Javier Surasky, mi adjunto en la misma casa de estudios de Ciencias Jurídicas y Sociales donde me formé, quien muy generosamente me enseña a enseñar día a día. Agradecerle profundamente su amor y pasión por la enseñanza, su capacidad de trabajo en equipo y su particular modo de vincularse con los alumnos del cual aprendemos pares y estudiantes. A decir verdad, Javier ha hecho crecer, aún más, mis ganas de involucrarme peculiarmente con los estudiantes en este proceso que denominamos prácticas de enseñanza y de aprendizaje. De él aprendí y aprendo día a día. Sería injusta si no nombrara, además, a cada uno de los docentes que han conformado el cuerpo de profesores y profesoras a cargo de las diversas materias que componen la Especialización en Docencia Universitaria. Por lo general, cuando uno logra cursar este posgrado lo hace teniendo además muchísimas otras obligaciones a cargo, ya sean de índoles familiares, laborales o ambas, que insumen gran parte de nuestros días. Cada uno de ellos, además de perfeccionarnos en aspectos tan importantes a la hora de la enseñanza, han tenido especialmente en cuenta estas circunstancias y nos han colaborado en todo tipo de aspectos, lo que contribuyó a un ameno y cálido

espacio de aprendizaje y trabajo que amortizaba la carga cotidiana que cada uno tenía al momento de cursar y entregar los distintos trabajos. En lo particular, si la Profesora Glenda Morandi no hubiese estado detrás de mí para que pudiese entregar el presente trabajo, no hubiese sido posible hacerlo. La especial circunstancia de Pandemia en la cual estamos todos atravesando y la coyuntura que vivimos nos impacta de modo diferente, pero en cada uno de nosotros indudablemente dejará huella, haber tenido a ella en el camino ha hecho la diferencia para que pudiera culminar con la entrega del presente Trabajo final Integrador. Por último, deseo agradecerle también a mi director de Tesis, el Dr. Darío Martínez que me ha hecho preguntas que me orientaron a pensar y repensar aspectos que los creía automatizados y no sabía bien a que obedecían, y quién me brindó una mirada diferente para elaborar este trabajo. A él también un especial agradecimiento.

Presentación:

En el marco de la carrera de especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata me he propuesto, en el presente Trabajo Integrador Final, desarrollar una propuesta innovadora para la enseñanza del Derecho Internacional Público, en el marco de la cátedra II, en una de sus comisiones, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Las diversas prácticas de aprendizaje guardan una estrecha relación con los sujetos que las protagonizan: con los estudiantes, docentes, sus historias, experiencias personales, sus representaciones, actitudes reflexivas ante situaciones de la cotidianeidad, etc. Como toda práctica se produce dentro de escenarios específicos, y es en esta interacción de situaciones y contextos que los cambios sociales transforman el perfil cultural y nos llevan a los docentes a plantearnos cambios en los modelos educativos, a reinventarnos y adaptarnos a las transformaciones sociales que atraviesan tanto a los estudiantes como a los docentes.

La propuesta innovadora que aquí se presenta consiste en generar y llevar a cabo diversas estrategias movilizadoras que despierten interés en los alumnos, a fin de motivarlos para acercarse y encontrarse de un modo diferente frente al objeto de conocimiento. Para ello, la iniciativa parte del reconocimiento de la significatividad de analizar los fenómenos y objetos de estudio propios del derecho internacional público, partir de su articulación con otros fenómenos y procesos socioculturales contemporáneos, y acceder a los mismos a través de la inclusión de otras producciones culturales y/o lenguajes, sus contextos de producción ligados a las transformaciones en el plano mundial, como la música, el cine, o las imágenes, contribuyendo así a que puedan configurarse con un mayor grado de contextualización el estudio derecho internacional.

Se define, en la presente propuesta, trabajar sobre la base del aprendizaje significativo como enfoque para diseñar las situaciones de enseñanza, tal como lo plantea Davini (2008). Presentándose de este modo el docente como una alternativa de integración entre la instrucción (centrada en el profesor) con la

enseñanza como guía (centrada en los alumnos). Proporcionándoles a éstos, la base necesaria para comprender los modos en que se relacionan los nuevos conocimientos, producciones culturales, con los que ellos ya poseen, y brindarles la confianza intelectual y afectiva para que sean capaces de ampliar su comprensión y utilizar estos saberes en contextos diferentes. Para ello, es fundamental entonces, explicitar y posicionarnos en el campo de la didáctica de tradición transformadora desarrollada, entre otros por Jackson (2002), ya que, con formas de comunicación y lenguaje no tradicionales, se propondrá un cambio de tipo cualitativo que se asemeje al aprendizaje de tipo profundo como el que propone Bain (2012). Para él, el aprendizaje profundo implica tener en cuenta los modelos mentales con los que los estudiantes interpretan el mundo y es más fácil que se logre cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismo consideran “importantes, intrigantes o bellas” (Bain, 2012: 69). Esto requiere la generación de un entorno de aprendizaje crítico y natural, en el que los estudiantes responden sus propias preguntas y resuelven sus propios problemas con la ayuda del profesor.

Por otro lado, recuperando distintos trabajos de Barbero (2002; 2008) se trata de generar una propuesta que logre hacer interactuar las culturas diversas que hoy habitamos. Cuando el autor hace referencia específica a ello en el trabajo “Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas”, justamente marca que las culturas orales y las sonoras, especialmente las musicales, las audiovisuales y las digitales, deberán trabajarse y utilizarse tanto en su proyección escolar como laboral, tanto en su disfrute lúdico como de acción ciudadana y de participación política.

En palabras de Dussel (2007), sería pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las considere solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también un ámbito productivo y recreativo de la cultura, la política y la economía contemporáneas que tiene muchos efectos sobre nuestras propias vidas, las de los docentes y las de los alumnos. Coincidiendo en que deben sumarse otros saberes que ayuden a

plantearse preguntas y reflexiones a los que solos no accederían y que les propongan más experiencias sistemáticas de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.

Es desde estos mismos sentidos, que me propongo abordar algunos ejes temáticos de las clases de Derecho Internacional Público. El presente trabajo plantea así el diseño innovador de las clases relativas a la Evolución Histórica del Derecho Internacional Público y la Subjetividad Jurídica Internacional. Tema de suma importancia en la materia, y que le da fundamento, ya que el Derecho Internacional Público se configura, apoya y crece sobre la base que le plantea la Sociedad Internacional; de modo que para comprender entonces su evolución hay que situarse en la historia de ésta, observando así cómo ha ido desarrollándose el Derecho Internacional y cómo se explica este desarrollo.

El ordenamiento jurídico en general, existe en conexión con alguna sociedad que se forma a partir de un tipo particular de relaciones entre los sujetos que la componen. No hay sociedad más allá de los sujetos y sus interrelaciones y no hay derecho que vaya más allá de las formas que esa sociedad se da a sí misma. Todo derecho es, por tanto, histórico y situado. En el campo disciplinar internacional, existe además una cuestión central, y es que la actual sociedad internacional se compone primordialmente por Estados, por tanto, será únicamente derecho internacional lo que los estados definen que se constituye como tal. En palabras de Surasky (2016), los Estados son los actores principales de la sociedad internacional y además sus sujetos fundacionales, y por lo tanto también los arquitectos de las relaciones que le darán sustento a los “supuestos institucionales” sobre los que se funda el Derecho Internacional

Conocer la sociedad internacional en la que se desarrolla el derecho que la regula es entonces indispensable para el estudio del DI, lo que hace que no podamos prescindir de conceptos y claves que son propios del estudio de las relaciones internacionales y es por ello hacemos permanentemente referencias a las relaciones de poder existentes.

El abordaje que nos proponemos desde la comisión de la que formo parte, está íntimamente relacionado con los diversos momentos o procesos históricos que han ido modificando la estructura y los “valores” de la Sociedad Internacional. Pues, no puede pensarse un derecho Internacional público sin el antecedente ni relación con la Sociedad Internacional donde se refleja. A lo que me refiero, y solo por mencionar un caso a modo de ejemplificación de lo expuesto, en los albores del Derecho Internacional Público, lo que los internacionalistas denominan como Derecho Internacional Clásico, la Sociedad Internacional de tipo eurocentrista, por su lugar de constitución y nacimiento, sostenía a la “libertad de mares” como uno de sus principales valores, de allí que el Derecho Internacional Público nada regulaba al respecto y simplemente dejaba ese espacio de “libertad de mares” en manos de los Estados Europeos más poderosos, basta con recordar el poderío ejercido por las grandes flotas navieras de Gran Bretaña y España, que desplegaron consigo las más grandes conquistas territoriales.

Tratar de abordar aquí todos los procesos históricos que transformaron la sociedad internacional, o los cambios que esa sociedad impulsó no es el objeto del presente trabajo, pero sí es clave en la materia de Derecho Internacional Público porque nos lleva a comprender a qué lógicas responden todas las actuales regulaciones en tan diversos y amplios campos de conocimientos y porqué son tan dinámicos en su funcionamiento. Recuperando el ejemplo de la libertad de mares del Derecho Internacional Clásico, y como contrapartida, hoy tenemos una Convención de Derechos del Mar que no sólo regula cada aspecto de la temática al detalle, sino que también trae consigo institutos novedosos como los que instituye a LA HUMANIDAD en su conjunto como titular de los fondos marinos y oceánicos. Por tanto, este tratado Internacional no solamente regula, delimita, establece derechos y obligaciones en cabeza de los estados, sino que también pone como titular de derechos a la humanidad en su conjunto sobre los fondos marinos y oceánicos por constituir espacios de gran valor de exploración científica y explotación comercial. Para entender estos cambios tan rápidos y dinámicos que se dan en este tipo de derecho, es ineludible comprender a qué obedecen y cuáles han sido y son las exigencias de la Sociedad Internacional, de lo contrario

será muy difícil comprender la materia e interiorizar las dimensiones que configuran el objeto de conocimiento.

Avanzar en el tiempo a través de diversos momentos históricos que han marcado esta sociedad nos permite realizar una segunda mirada de la forma en la que se ha ido construyendo el DI, ya que vamos a encontrarnos con diferentes estructuraciones del “mundo”, con la extensión de la acepción que este término recibía en cada momento, siempre menor a la actual, de alcance global. El “mundo” en el Derecho Internacional Clásico era preponderantemente Europeo, lo que evidencia por qué cuando en 1885, en lo que se conoció como la “Conferencia de Berlín” las potencias por aquél entonces (Francia, Reino Unido y Alemania) se repartieron los territorios del África sin tener en cuenta ni consideración a los pueblos que allí habitaban. Se trataba de un derecho internacional muy diferente al actual y sólo eran considerados sujeto de derecho internacional los estados europeos y los que ellos reconocían como tales, el resto solo era su objeto carente de derechos. Se refleja lo antes dicho con solo mirar el mapa del continente africano, con sus fronteras verticales y rectas, que no obedecen a accidentes geográficos o constituciones de pueblos sino a un reparto territorial, liso y llano. También dan cuenta, además, de los subsistentes conflictos actuales entre las etnias, hasta el día de hoy.

Esta sociedad Internacional puede leerse, visualizarse, escucharse y consecuentemente contextualizarse a través de múltiples productos culturales como los movimientos musicales, las producciones cinematográficas, la publicidad, e incluso el mundo del comic o las historietas de tipo social. En el marco de la propuesta de enseñanza que hemos venido desarrollando, se ha intentado generar estos procesos de contextualización a fin de facilitar la comprensión de las lógicas que en cada momento histórico atraviesan esta sociedad internacional que produce regulaciones que conforman el derecho internacional como campo. En el presente TFI, propongo una innovación centrada en la inclusión de estas producciones, como parte del abordaje de los temas de la asignatura, con la finalidad de promover procesos de contextualización,

comprensión significativa y problematización de los modos en que se articulan sociedad y derecho internacional. Para ello se presenta el diseño de clases configuradas como construcciones metodológicas posibles en las que se plasmen estos propósitos. En este sentido, se comprende también que estas producciones se caracterizan por portar lenguajes y modos de expresión más articulados con la experiencia cultural de los estudiantes, permitiendo un mejor acercamiento a los conceptos propios de la materia de Derecho Internacional Público.

Contextualización del ámbito de desarrollo de la propuesta y justificación de la misma

Me desempeño como docente en la asignatura Derecho Internacional Público, Comisión 7, Cátedra II de la Universidad Nacional de La Plata. Esta podría ser la última oración de una síntesis profesional, pero la verdad es que es la resultante de un largo camino recorrido que me llevó hasta aquí. Pues, coincidiendo con Gloria Edelstein (2000), en el caso del docente universitario el acceso a la profesión de enseñar no supone el desarrollo de una formación pedagógica sistemática, sino que se despliega en el marco de un proceso de socialización profesional. Brevemente puedo señalar que mucho de lo que hoy me configura y describe como docente ha sido la gran motivación de brindar un pequeño aporte para cambiar algunas formas y situaciones que, desde mi punto de vista, no veía como ejemplares, cuando era alumna de la Facultad. Mi paso por el sistema universitario en mi condición de alumna, durante la formación de grado ha conformado sin lugar a dudas mi biografía educativa, y generó que haya intentado posicionarme frente a las prácticas docentes que me iban atravesando. Dicha instancia ha supuesto la confrontación con modelos de enseñanza, diversas formas de apropiación del conocimiento y el incipiente ser docente.

Teniendo en cuenta lo antes dicho no es un dato menor el destacar, algo que en su momento se había naturalizado quizá, y es que realicé, junto con los colegas de mi promoción y de otras, gran parte de la carrera de abogacía sin

acceder a cursar en ámbitos como clases en donde la formación en la misma se desarrollara. En aquel entonces, en los inicios de los 2000, más del 60% de las materias de la Facultad las transitó muy por fuera del ámbito físico de la misma. Es decir, la mayoría de la carrera se cursaba de forma “libre”, estudiaba en casa y luego rendía el examen final con el famoso sistema “bolillero”, frente a un docente que conocía, por lo general, en ese mismo momento. Aún recuerdo el temido “4to. Piso”, del edificio, como uno de los ámbitos más relevantes en aquel proceso de formación, allí se respiraba adrenalina pura, porque configuraba el espacio físico donde se llevaban a cabo todos los exámenes finales libres. Esto era así, pues sólo unos pocos afortunados podían cursar, y digo afortunados porque realmente ello dependía de un número de sorteo en el cual pocas veces salí beneficiada. Finalmente, cuando la fortuna se encontraba de mi lado, o ya avanzada en la carrera, pude asistir a las aulas a fin de cursar materias. Algo que ansiaba para poder hacer preguntas y sacarme todas esas dudas que, leyendo en casa sola, no podía discutir.

En la actualidad la Carrera de Derecho ha modificado su plan de estudios y también ha mudado de edificio por uno de mayores dimensiones, y se ha ampliado la planta docente. Cambiaron algunas cosas, se mejoraron en aspectos como incorporar nuevos objetos de conocimiento a la carrera, y otras circunstancias se mantuvieron intactas a lo largo del tiempo.

En ese marco, advertí que, por regla general, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP viene de una tradición de clases magistrales y, para mi sorpresa, hubo algunas asignaturas que me marcaron negativamente, pues no hallaba la diferencia entre estudiar sola en casa y cursar. Es decir, tuve docentes que simplemente leían los códigos o capítulos de bibliografía obligatoria, y en ello consistía la clase. Lo que Ranciére (2007) llama en su obra “El maestro ignorante”, a la figura del docente explicador. Allí, su autor se opone abiertamente al modelo de enseñanza tradicional, que deposita el saber en el maestro o docente, transformándolo en un “explicador” de razonamientos e ideas.

Siguiendo a Rancière, el proceso de “atontamiento” a consecuencia del rol ejercido por el docente o maestro explicador, podría quebrarse en tanto y en cuanto se le plantee al estudiante, una situación emancipadora, un encuentro sin intermediaciones entre él y el objeto de conocimiento. Visto así, este “docente emancipador” reconoce su propia ignorancia y promueve un método de aprender denominado de “Enseñanza universal”. Menciona además que, “todo hombre ha aprendido algo alguna vez sin necesidad de que alguien se lo explique” y recupera así ejemplos de cuando de niños aprendimos a hablar nuestro lenguaje materno.

Como contracara de la pedagogía de la explicación, el autor antepone la pedagogía del descubrimiento; ante el desarrollo mecánico de la memoria, la potencia de la inteligencia, el gusto y la imaginación. El maestro emancipador parte del principio de que el alumno puede. Sostiene una pedagogía de la confianza que ve en el semejante, lo que ni él puede ver o lo que todavía no aparece. El principio de la emancipación está basado en la educación para la auto-confianza. Cuando el sujeto descubre que es igual a los demás, descubre su potencial de aprendizaje. Me encontré también en mi carrera con “buenas clases”, esas que dejan el sabor del aprendizaje, y con aquellas que no generan aportes significativos; “mejores y peores”, tradicionales y alguna que otra innovadora, donde los docentes se preocupaban y ocupaban en motivarnos, pero creo que definitivamente me formaron como la docente que soy, y, a contrario sensu, las llamadas “magistrales”, tan frecuentes en mi carrera, que me llevaron a que trabajara en mi consciente/inconsciente en la motivación por modificarlas.

Derecho Internacional Público es una materia de segundo/tercer año, para ser más específica tan sólo hacen falta unas pocas materias previas para estar en condiciones de poder cursarla. Es una asignatura con una lógica diferente a las que comúnmente son denominadas codificadas, pues justamente esta materia no posee un código que la rijan como puede ser el civil o el penal, sino que sus fuentes del derecho se haya muchas veces en las conductas de los diversos sujetos de derecho internacional, principalmente los estados. A diferencia del resto de las materias de la carrera de Abogacía, aquí es clave conocer la realidad

internacional, estar en permanente actualización, seguimiento de los procesos y novedades del escenario mundial y global, pues cuando se modifican las relaciones de poder y reglas de juego en la sociedad internacional, es tan sólo una cuestión de tiempo para que el Derecho Internacional Público se modifique, reconfigure y adapte.

Esta rama del derecho poco tiene que ver con la profesión del abogado litigante, se vincula con las relaciones de poder que hay en la sociedad internacional y cómo se reflejan éstas en el mundo actual. Posee una dinámica de trabajo y estudio completamente diferente, en ese sentido, pues aquí la coyuntura y contexto internacional juegan un papel preponderante mientras que en varias de las restantes materias de la carrera de abogacía será fundamental atenerse al apego de una determinada normativa, que en el derecho internacional no siempre resulta de lineal aplicabilidad, aun cuando en las restantes ramas se den también situaciones complejas de discusión e interpretación de las normas. Aquí, a diferencia del derecho interno, estaremos en un plano de coordinación de las relaciones que se desarrollan en el escenario internacional, en tanto no existe la jerarquía normativa como factor ordenador preponderante.

La morfología y configuración propia de esta materia explica aún mejor mi inquietud de ir más allá de las clases tradicionales; entendiéndolo por ello, aquellas clases en las que no se genera, a partir del vínculo docente-estudiantes, la posibilidad de pensar colectivamente, comprender significativamente y analizar la realidad críticamente, sino que se centra en la cosificación o naturalización tanto del saber, como de los sujetos; pretendo aquí realizar una propuesta transformadora respecto de este modelo.

Cuando como educadores diseñamos propuestas de formación anticipamos aquello que queremos provocar en la práctica, siendo en mi caso además de estimular el pensamiento crítico, introducir el análisis y la consideración de la dimensión histórica, contextual y cotidiana de los fenómenos que estudia el Derecho Internacional Público. Pretendo avanzar con los principales conceptos de Derecho Internacional Público, su evolución y mutación en el tiempo a través de

diversos momentos históricos que han marcado a la Sociedad Internacional permitiéndonos así realizar una segunda mirada de la forma en la que se ha ido construyendo el DI, ya que vamos a encontrarnos con diferentes estructuraciones del “mundo”, con la extensión de la acepción que este término recibía en cada momento, siempre menor a la actual de alcance global.

Ya he mencionado que el Derecho Internacional es menos formalizado, menos integrado y más incierto que el derecho interno en cualquiera de sus campos, que hay en él mayor espacio para encontrar “zonas grises” y que su estudio requiere una predisposición a la incertidumbre mayor a la que exigen otras áreas jurídicas. El derecho en tanto tal, como marca Surasky (2015) resulta de relaciones humanas específicas que dan sustento a su construcción y evolución, lo que equivale a decir que el derecho no se construye en el vacío sino sobre estructuras sociales culturalmente determinadas. Entendido esto, debería resultar evidente que el derecho interno y el derecho internacional tengan espacios tanto de convergencia como de divergencia ya que las distintas características de las sociedades nacional e internacional actúan a veces coordinando y en otras alejando a uno del otro. “Los derechos internos y el derecho internacional descansan sobre supuestos institucionales diferentes, siendo mucho más complejos y evolucionados los de los derechos internos. Y es preciso afirmar también que los supuestos institucionales de la sociedad internacional son los que son y los que los Estados quieren que sean, y no los que un jurista utópico desearía” (Pastor Ridruejo, 1996:42). Una primera observación de la sociedad internacional nos muestra que está formada por entidades diferentes a las que integran las sociedades nacionales, y basta por ahora señalar que, en el campo internacional, tal como existe hoy, el actor y sujeto principal es el Estado. Aquí aparece otra cuestión central a la hora de aproximarse al Derecho Internacional, es necesario comprender y analizar que en la actual sociedad internacional de Estados ése derecho es y será únicamente lo que los Estados quieran que sea, lo que resulta sumamente problemático en una estructura internacional en que las desigualdades de poder entre los Estados son enormes.

En nuestra comisión, desde el primer momento del inicio de la clase nos preguntamos con los alumnos acerca del contenido y de la eficacia del Derecho Internacional Público, palabras como “pandemia”, “guerra”. “pobreza extrema”, “terrorismo”, “crisis” son términos que solemos escuchar cuando se habla de lo que ocurre en el mundo y eso puede llevarnos a suponer que el Derecho Internacional es un completo fracaso. Pretendemos entonces cuestionar e interpelar a este peculiar derecho haciéndonos preguntas como ¿Es la situación del mundo de hoy un completo desorden o es una particular forma de orden del que las guerras, hambrunas, pandemias, forman parte? ¿Quiénes se benefician y quiénes se perjudican con que las cosas “sean como son”? (Surasky 2015)

Lejos de pretender tener una visión pesimista o anárquica del contenido del derecho internacional, es preciso señalar que lo que se da comúnmente es su cumplimiento espontáneo, al punto tal que ni siquiera es percibido por la mayoría de nosotros. Es decir, al momento de trasladarnos en avión, hacer una llamada telefónica internacional, utilizar internet o navegar muy lejos de las costas de los estados, no solemos preguntarnos por el derecho internacional a pesar de que está allí presente. Sin embargo, sí se cuestiona su eficacia cuando vemos emplear el uso de la fuerza ante disputas territoriales, violaciones masivas a los derechos humanos, incumplimientos a tratados internacionales, etc. En palabras de Surasky (2008), mientras en los ámbitos técnicos el Derecho Internacional goza de altos niveles de acatamiento, cuando lo que está en disputa son cuestiones de valores, mayor es el contenido político de la decisión que debe adoptarse y más extraña se vuelve la aplicación pura de la norma internacional.

Al plantear la situación del Derecho Internacional bajo estos parámetros, vamos descubriendo que el Derecho Internacional y “el poder” conviven en el mismo escenario: cuando crece el poder de un Estado, está creciendo su capacidad de tutelar jurídicamente sus intereses ya que, a falta de un régimen de coacción general para vigilar el cumplimiento y acatamiento del Derecho Internacional y definir su extensión frente a cada caso concreto, la autotutela es la piedra fundamental de la imposición de sus normas.

Esta diferencia es esencial ya que explica por qué el cumplimiento del Derecho Internacional nos resulta normalmente “invisible” al tiempo que su incumplimiento es puesto en las primeras planas de los diarios y las imágenes de sus violaciones nos acompañan a través de medios masivos de comunicación, cuyas transmisiones internacionales son posibles gracias al respeto de normas de Derecho Internacional. Siguiendo a Surasky (2015), la cuestión de la eficacia del Derecho Internacional está indisolublemente ligada a la del ejercicio del poder por parte de los sujetos que le dan vida y que facilitan u obstaculizan su accionar. La confusión entre norma y obligación en el Derecho Internacional hace que el nivel de cumplimiento espontáneo de éste sea -como dijéramos- alto, pues es necesario que los Estados se expresen de acuerdo con el contenido de la norma para que ésta alcance vigencia, por lo que es de esperar que se comporten de acuerdo con ella aún sin necesidad de un régimen coactivo que reasegure su acatamiento y sancione las conductas que se alejen de lo esperado.

La materia de Derecho Internacional público posee tres grandes ejes de estudio interrelacionados entre sí, por un lado, están los sujetos de derecho internacional, las fuentes de producción de éste y sus principios estructurales. Estos tres pilares de la materia para poder ser comprendidos acabadamente necesitan inexorablemente contextualizarse históricamente pues su fundamentación y existencia varía en relación al proceso histórico que se analiza. Ninguna de estas tres categorías conceptuales es finita, sino que, por el contrario, van mutando al compás de los cambios en la sociedad internacional y lo van haciendo a un ritmo cada vez más rápido, mucho de ello producto de la globalización y el actual escenario internacional.

En nuestra cátedra, el cuerpo docente tiene una composición diferente a la que normalmente se da en la mayoría de las materias de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El plantel, en su gran mayoría, también se encuentra abocado a la investigación científica y lejos está del ejercicio de la profesión libre de abogado. Además, si bien hace tan solo unos escasos años se incorporó al plan de estudios de la carrera la materia de Derechos Humanos, hasta entonces,

la asignatura de Derecho Internacional Público constituía el único contacto de los futuros abogados con una temática de este estilo. Para quien le interesara especializarse y formarse aún más en el tema, se cuenta con el prestigioso y destacado Instituto de Relaciones Internacionales que constituye una instancia de Posgrado de la Universidad y que ofrece seminarios, maestría y doctorado.

El Instituto de Relaciones Internacionales -IRI- fue creado hace más de 30 años por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata e inició sus actividades en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en el mes de septiembre de 1990, por iniciativa del actual Director Prof. Dr. Norberto Consani.

El IRI tiene como finalidad la enseñanza a nivel de grado y de post-grado. El desarrollo de actividades de extensión con el objetivo de vincularse con todas las instituciones nacionales e internacionales afines y la investigación con el propósito de aportar nuevos desarrollos al conocimiento de la comunidad internacional.

Si bien en cualquier otra carrera dentro de la UNLP esto podría no ser considerado relevante, sí lo es para la carrera de derecho ya que el cuerpo docente en su inmensa mayoría se compone de abogados con un perfil litigante, o con actividad profesional dentro del poder judicial, y en donde hay una débil tradición de formación de docentes investigadores del específico campo de conocimiento, como sí se da, en mayor alcance en el campo del derecho internacional público.

La comisión de estudiantes en la que llevo delante la tarea docente, está coordinada por un equipo docente integrado por un Profesora adjunto y otra Auxiliar diplomada. Nuestro adjunto, Javier Surasky, además de tener un perfil que me puede caracterizarse como innovador e incluso vanguardista a la hora del dictado de clases, es un académico y profesional de los mejores formados en la materia y con una altísima trayectoria en el campo internacional. De hecho, es de asidua consulta en organismos internacionales como Naciones Unidas,

Organización de Estados Americanos, ONGs, Programas y Agencias Internacionales, etc. Destaco además el espacio que nos brinda siendo nosotras tan solo auxiliares, permitiendo y alentando a que llevemos adelante la clase como un equipo y estimulando las propuestas de trabajo que pudiéramos hacer. En rigor de verdad, es él quien impulsa las distintas estrategias de aprendizaje de tipo afectivo para que nos relacionemos con los alumnos de un modo diferente. Si bien se supone que así es cómo debieran funcionar los trabajos en todas las comisiones, no es lo que se da habitualmente dentro de las distintas facultades y al presentar una iniciativa de este tipo, es un factor que debe tomarse en cuenta para que pueda efectivizarse.

La propuesta que presenta este trabajo integrador final puedo situarla, en su punto de inicio, hace muchísimos años atrás y aunque suene muy fuerte la palabra, como ya he mencionado, es una idea reactiva que nace en contraposición a lo que fue mi formación como estudiante, surgía como rechazo de las clases tradicionales. Se impulsa gracias a los tonos monocordes de innumerables profesores, también a consecuencia de la falta de debate, de la escasa formación de pensamiento crítico, y también, en los contados y poco frecuentes docentes que tuve y evidenciaron que existía otra manera de enseñar.

Pasaron más diez años de mi primer concurso docente y podría decir que desde entonces los debates que suelen darse en las salas de profesores, en torno a las problemáticas de enseñanza y aprendizaje, se mantienen más o menos similares, variando igualmente, en algunos sentidos, al compás de las modificaciones de los gobiernos y políticas públicas. En ciertos discursos de los medios y en algunas de las discusiones docentes, se señalan como una constante la falta de entusiasmo y compromiso de los estudiantes en relación a las lecturas y al estudio; también se ha argumentado que los alumnos no saben leer ni escribir; que han perdido el interés en aprender, que ya no son los mismos de antes, entre los “diagnósticos” más frecuentes sobre ciertos síntomas de una situación que pone en evidencia nudos que atraviesan a la formación universitaria, pero que ponen el foco fuertemente en los rasgos de los estudiantes, como causa de la

misma. Suele escucharse muy a menudo esta línea argumentativa en gran parte del cuerpo docente de la carrera de abogacía, o mejor dicho abogados que asumen esa posición en el aula, que están muy bien formados y son expertos en su materia, pero que no se han preparado o perfeccionado como educadores ni han tenido la posibilidad de debatir en torno de la existencia de otras prácticas de enseñanza, métodos de evaluación y formas de aprendizaje. Quizás ello explique que en los pasillos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, muchas veces en sala de profesores, suele escucharse hablar en torno a esta problemática como exclusiva de los alumnos, como factor externo, como si nosotros los docentes fuéramos sujetos ajenos, que en nada intervenimos, ni reflejamos, con nuestra presencia y actitud frente a un aula. En ese esquema, los “males” vendrían de afuera, y nosotros seríamos víctimas de esa situación que se nos presenta.

Es claro que me propongo problematizar este punto de vista, que no comparto, especialmente desde las reflexiones y análisis específicos abordados en el marco de la experiencia de formación docente de la Especialización. Tal como marca, entre otros, María Cristina Davini (2008), es fundamental el rol de un docente a la hora de estimular a los alumnos, motivarlos, hacerlos parte y que puedan apropiarse del objeto de conocimiento. Para ello, considero importante acercarnos a los estudiantes utilizando, entre otras innovaciones, modalidades de trabajo con el conocimiento a enseñar que recuperen sus saberes, así como formas propias de sus modos de transitar los procesos de conocer desde diversos lenguajes y prácticas socio-culturales de comunicación.

En esto, resulta fundamental atender a la posibilidad de introducir en la enseñanza, nuevos lenguajes y formas de representación que posibiliten acercarse a ciertos problemas o saberes desde el aporte que los mismos pueden hacer a su comprensión. No me refiero a pasarles un PowerPoint y con ello asumir la idea de que se innova porque se “hace uso de nuevas tecnologías”, sino que se trata de, por ejemplo, abordar una clase de evolución histórica del Derecho Internacional Público utilizando materiales en formatos y/o lenguajes propios de producciones no académicas (films, documentales, fuentes directas e indirectas,

imágenes, relatos literarios, biografías, música, canciones, entre otros), como herramientas disparadoras de la problematización de temas / problemas a abordar en diferentes contenidos a desarrollar, y como complemento de las fuentes académicas de sistematización de los saberes, pues surgen también como respuesta a los diversos momentos y contextos en las que han nacido.

En este TFI presento el diseño un conjunto de estrategias posibles para que estudiantes y docentes nos relacionemos de un modo diferente con el objeto de conocimiento. Entendiendo que los procesos de enseñanza son procesos sociales, la comunicación e interacción entre docentes y alumnos constituye un tema de gravitante importancia. Justamente, muchos años atrás, siendo estudiante comencé a advertir que el lenguaje empleado en las clases tradicionales de derecho me parecía inaccesible, en el modo cómo se desarrollaban las clases magistrales. El lenguaje empleado, por demás formal, me dificultaba comprender temas tales como “jurisdicción”, “derecho real”, “res nullius”, entre otros. Conceptos y conocimientos que debía incorporar como futura abogada, un nuevo universo de categorías conceptuales, propias de mi comunidad académica y profesional con miembros, códigos, saberes que se daban por supuestos y que generaban situaciones de exclusión para quienes no estábamos familiarizados con ellos. Se me hacía en extremo dificultoso comprender qué se decía, ya que no podía decodificar el lenguaje empleado, y la disposición áulica, con las pomposas solemnidades que inhabilitaban el espacio para las preguntas, acentuaba la dificultad. Pues entonces “para los de afuera” había tan sólo dos opciones. O bien anoticiarnos de lo que se hablaba, a través de la pregunta atrevida, a riesgo de develar nuestra total ignorancia, o quedar bajo una nebulosa, si elegíamos la duda y el silencio. Creo innecesario señalar que mayoritariamente la segunda opción era la elegida por la mayoría del estudiantado.

Hoy como docente me propongo, a través de las clases, que los estudiantes logren, contrariamente, internalizar los saberes del derecho internacional para que sepan de dónde venimos y hacia dónde vamos como

comunidad internacional, y puedan hacer predecible lo que parecía imprevisible y actuar en consecuencia. En la era de la globalización donde todos los espacios se encuentran interconectados y el mundo atraviesa permanentes cambios y desafíos, es imperioso readaptar las estructuras de enseñanzas tradicionales trabajando fuertemente en generar puentes que posibiliten zanzar ese escollo, y al menos, estimular un ámbito propicio a un diálogo real, pues es sorprendente lo que saben los alumnos cuando uno está dispuesto a escuchar. Entendiendo, para ello, que los procesos de aprendizaje son complejos y multidimensionales, pues existe una verdadera retroalimentación cuando se comparten los saberes de los alumnos y docentes, y se construyen conjuntamente, aun desde posiciones asimétricas en relación con trayectorias y alcances de formación de cada uno.

En lo que respecta a los problemas de conocimiento que se les plantean a nuestros estudiantes, podemos señalar que, frente a los problemas globales, muchas de las respuestas se pueden hallar en el derecho internacional público, incluso su tratamiento. La era de la globalización, se acentuó a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, La globalización es el resultado de la consolidación del capitalismo y la necesidad de expansión del flujo del comercio mundial, así como de los principales avances tecnológicos, especialmente en materia comunicacional. Las innovaciones en el campo de las telecomunicaciones y de la informática, sobre todo el Internet, han jugado un papel decisivo en la construcción de un mundo globalizado. Esta interconexión e interdependencia trae como consecuencia que hoy los problemas sean globales y por ende las respuestas también. Por ejemplo, analizando la actual coyuntura de Pandemia, su definición per se, parte de una organización internacional, Organización Mundial de la Salud (OMS), donde se aplica un Reglamento Sanitario Internacional previamente consensuado y firmado por los estados, intervienen regulaciones de espacio aéreo, asistencia humanitaria, regímenes de extranjerías, e infinidad de aspectos internacionales tan cotidianos como el Mail o WhatsApp y otro de dimensiones más complejas. Su real alcance en la esfera doméstica o cotidiana de esta problemática global, recién pareciera mostrarse en momentos extremos o límites. Hoy visualizamos una real afectación al punto tal que atraviesa nuestras

relaciones personales y el desarrollo de nuestras vidas tal como la transitábamos hasta ahora. En realidad históricamente el derecho internacional y el desarrollo de la sociedad internacional han afectado a nuestra cotidianidad solo que es recién ahora donde todos, sin distinción, nos vemos afectados y cruzados por este presente.

Pretendemos desde nuestra propuesta de enseñanza contribuir al debate y a la producción del pensamiento crítico abordando éste y tantos temas de la realidad internacional que surjan en cada cuatrimestre, pues será desde nuestra activa participación como ciudadanos globales y especialmente conociendo nuestros derechos, obligaciones y mecanismos de producción de normativa internacional, que podremos aportar a mejoras o cambios para el desarrollo de un mundo socialmente más justo y equitativo. Aunque parezca una visión inocente o demasiado ambiciosa, hoy la sociedad civil hace grandes aportes receptados por la sociedad internacional, y la ecuación es más simple de lo que parece pues, si el mundo actual nos parece injusto o perverso debemos contribuir a cambiar a la Sociedad Internacional, dado que cambiando la Sociedad Internacional el Derecho Internacional cambia consecuentemente, de la misma manera.

En este sentido, si bien nuestras clases suelen ser dinámicas, porque se comparten y problematizan distintos aspectos de la realidad internacional actual, también existe mucho contenido histórico donde hay numerosas fechas, períodos, procesos, actores y acontecimientos mundiales por abordar, desarrollar y trabajar. Aquí es donde el dictado de clases corre el riesgo de resultar tedioso, si se realiza desde un enfoque en el que solo se aborde gran cantidad de información recitándose al estilo magistral. Cuando ello ocurre, se pone en evidencia rápidamente la apatía de los estudiantes, que se limitan a tomar nota de las fechas y su consecuente correspondencia.

Desde el interés y las ganas de transformar y transgredir esas clases tradicionales “tal y como vienen dadas”, me planteé, entonces realizar un aporte desde el diseño de secuencias didácticas con la intención de provocar, interpelar, modificar nuestro modo de enseñanza. Surgió así, la idea de acercarnos a los

alumnos por medio de diversos lenguajes y formatos conocidos por todos, como son las publicidades, propagandas, cine, piezas musicales, es decir diferentes producciones audiovisuales y sonoras, sirviendo ello como complemento a nuestras clases, como soporte de contextualización de algunos de los periodos históricos abordados, aspecto entonces que me propongo realizar en el marco del TFI.

Es importante dejar en claro que tomamos a estas producciones como productos culturales, al igual que lo es el derecho, pues así concebido, es un desarrollo humano que tiene matices en los diversos países pero que, en mayor o menor medida y grado, han nacido a la luz de ser una herramienta construida para la reglamentación, contención, regulación, sea cual fuera la especie o subtipo del que estemos hablando.

Las sociedades se han construido, entre otras cuestiones estructurantes, utilizando la herramienta del derecho como elemento de poder gravitante, y frente a ello, han surgido respuestas que se han manifestado por intermedio de expresiones artísticas y culturales. Es decir, otras producciones que, o bien han dado cuenta de este derecho reflejándolo, también en otros casos lo han cuestionado o problematizado. El derecho en general, y el derecho internacional en particular, no son un producto divino, sino una construcción histórica y en cierto sentido, contingente. Es la opción a la que alcanzamos como sociedad, como creación conjunta y consecuencia de las disputas que fueron apareciendo a lo largo de la historia de la humanidad.

En esta propuesta de Trabajo Final Integrador pongo el enfoque en las prácticas de enseñanza, abordando los fenómenos y periodos históricos que configuraron el derecho internacional contextualizados a partir de la mirada del escenario, y de los mensajes que aportan producciones cinematográficas y musicales de cada periodo. Para que los alumnos puedan comprender mejor por qué y a qué obedecen las normativas estructurantes del mundo en el que vivimos y cómo ha ido modificándose y debido a qué, considero necesario que cada proceso dado en el derecho internacional sea contextualizando la época, a través

de diferentes producciones culturales que reflejan rasgos centrales de esos periodos, como por ejemplo la música o el cine y constituyen un lenguaje más cercano con los estudiantes.

Ya hemos dicho que conocer la Sociedad Internacional en la que se desarrolla el derecho que la regula es indispensable para el estudio de esta rama del mismo. Asimismo, avanzar en el tiempo a través de diversos momentos históricos que han marcado a la Sociedad Internacional nos permite realizar una segunda mirada de la forma en la que se ha ido construyendo esta producción jurídica. La normativa está allí porque hay valores detrás que proteger y promover. Por ejemplo, si hay que defender a la existencia, a la vida como valor, entonces allí está el corazón del debate jurídico que debe darse. ¿Podremos imaginar quiénes estarán "en la otra vereda" de este debate? ¿Por qué? ¿Qué intereses podrían verse vulnerados? ¿Esto siempre fue así? Esta diferencia es esencial ya que explica por qué el cumplimiento del Derecho Internacional nos resulta normalmente "invisible", al tiempo que su incumplimiento es puesto en las primeras planas de los diarios y las imágenes de sus violaciones nos acompañan a través de medios masivos de comunicación, cuyas transmisiones internacionales son posibles gracias al respeto de normas de Derecho Internacional. (Surasky 2008)

Perspectivas conceptuales

Prácticas de la enseñanza; prácticas docentes, caracterización, problematicidad, análisis y relaciones con el conocimiento.

- Más allá del aula...Distintos momentos de un mismo proceso.

Cuando un docente entra en contacto con los estudiantes y se ubica frente a ellos con el objetivo de dar una clase, generalmente conoce de manera predeterminada, qué va a decir y cómo lo va a hacer. Se ponen en ejercicio las

decisiones que el docente ha tomado con antelación. Esto supone distintas dimensiones de análisis de un mismo proceso: “enseñar”. Jackson identificó en su libro “La vida en las aulas” (1968), tres fases de la enseñanza: preactiva, interactiva y postactiva, que se resumen en: planificar o bosquejar una propuesta, ponerla en juego en el trabajo con los estudiantes y reflexionar sobre esas prácticas. Cada una de estas fases encierra un trabajo laborioso y de mucha responsabilidad por parte del docente, que, a pesar de guiarse por lineamientos oficiales según cada institución, ocupa un lugar de poder y de toma de importantes decisiones.

La fase preactiva, es una instancia previa al accionar docente que implica una planificación de la enseñanza. El docente se pregunta acerca de los contenidos del curriculum, qué desea que aprendan los alumnos y para qué, cuáles son los contenidos necesarios y cuáles no. Ello implica hacer un recorte de los mismos, es decir, tomar una decisión y, en función de ello, pensar las estrategias que se llevarán a cabo y las condiciones en las que se establecerán. El docente imagina su clase, a sus alumnos, el espacio y el mobiliario dispuesto en él, pensará el lenguaje más adecuado. También, elaborará actividades para que los alumnos desarrollen, ejercicios prácticos, preparará materiales, herramientas didácticas y bibliografía a utilizar.

En la fase interactiva, acontece la concreción de las prácticas de enseñanza en un mismo espacio (aula) en el cual interactúan los alumnos y el docente. Se despliega así el conjunto de procedimientos, tareas y actividades que el docente planificó y propone a los estudiantes y es quien orienta sus aprendizajes. Es interesante destacar que, dada la singularidad de cada individuo, no todos los alumnos interpretan del mismo modo lo que el docente les ofrece. Por ello, los que enseñan deben poder reconocer durante el proceso, los modos en que el alumno construye su conocimiento y poder intervenir si es necesario.

Por último, la fase post activa, es una etapa de reflexión sobre los resultados alcanzados en las fases previas. Un análisis de nuestra propia práctica, siempre con el objetivo de mejorar. La autoevaluación de la práctica docente

implica la recuperación de la experiencia en un momento dado, ante alumnos de características particulares, el análisis e interpretación de lo que sucedió, para finalmente orientar nuestro actuar docente, proponer alternativas, si la clase resultó positiva o no tanto.

- Hacia una caracterización compleja de las prácticas de enseñanza

Se parte en este trabajo de la recuperación conceptual que caracteriza a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concreto. Y como tales, dan lugar a una actividad intencional. Esta práctica social responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Por ello, supone entenderlas en el marco del contexto social e institucional donde se dan (Edelstein, 2005).

Se trata de prácticas que se hallan estructuralmente condicionadas por sobredeterminaciones sociales. En cuanto a la identificación de las condiciones que regulan las prácticas de enseñanza, podemos citar aquellas marcadas por (Martínez Bonafé, 1998): 1. Las políticas educativas y la administración de la educación; 2. Los discursos sobre la docencia: tanto tecno-administrativo como el deliberativo; 3. Las agencias: instancias organizativas de determinación, en los diferentes niveles de concreción curricular; 4. Los escenarios en que se despliegan 5. Las culturas: creencias, mentalidades, asunciones arraigadas en los diferentes agentes de la comunidad; 6. El mercado; 7. Las resistencias a estas determinaciones. Las prácticas docentes son actividades profesionales que se expanden de manera extra áulica, englobando las prácticas de enseñanza en sí mismas, pero a la vez siendo más abarcativas, complejas y multidimensionales.

Por otro lado, no hay que perder de vista que estas prácticas de enseñanza y educativas, como se ha señalado, constituyen una Práctica Social, esto supone

relaciones y posiciones históricamente determinadas. Los sujetos que participan en estas prácticas tienen conciencia del lugar que ocupan, tienen objetivos e intereses determinados. Por ejemplo, la relación docente-alumno supone un juego de roles que, en la institución educativa moderna, coloca al docente en el lugar del saber y al alumno en el de receptor. Los alumnos saben que son alumnos, y el docente sabe que es docente, esos roles, además, tienen el reconocimiento social, si bien, las reglas no están escritas, ese tipo de “reglas o normas” se autorregulan y nadie se atreve a romperlas. En este sentido, pueden ocurrir diversos conflictos entre la relación docente-alumno por la caída de reconocimiento al docente, desde los estudiantes actuales. Muchas veces, surgen, asimismo, conflictos e intereses opuestos o desencontrados que ocurren más allá de la institución donde se lleve a cabo la práctica, dado que esto obedece al ámbito de las prácticas sociales.

De acuerdo con Gloria Edelstein, hay una serie de condicionantes que, en sus distintas escalas, regulan las prácticas de la enseñanza (Edelstein, 2005). Los condicionantes Macro corresponden a la esfera donde lo social, lo político, el acceso a la educación, a la nutrición adecuada, el status social, cuestiones de género, diversidad, lo regional, las políticas públicas, entre otras, condicionan el universo del docente y del estudiante. Los condicionantes de orden Institucional también marcan un límite al docente, desde las tradiciones, costumbres y posición de la Universidad, formación y trayectorias universitarias, carreras, matriculas, acreditación, organización jerárquica dentro de la cátedra. Sobre muchas de las cuales, el docente no tiene injerencia, ni voz, ni voto, en algunas decisiones institucionales. Cada vez hay más presiones desde la institución sobre los docentes universitarios para cumplir con una serie de requisitos y exigencias, de más títulos, postgrados, mayor preparación. De todo esto se desprende la idea que además de enseñar, los docentes, tienen otras participaciones en el co-gobierno de la institución a la que pertenecen, como por ejemplo en gestión, en actividades de Extensión, interactúan y participan en procesos de discusión sobre planes de estudios, régimen de cursadas, programas, políticas educativas, recortes de currículum, entre otras.

Por último, coincidiendo con Edelstein (2005), los condicionantes Micro de las prácticas aluden a una escala más acotada, son aquellos que están presentes en el aula donde se producen tensiones, relaciones de poder, control, y sanción, exclusión e inclusión de alumnos. En el aula hay todo tipo de interacciones, lucha de intereses, créditos y descritos que suceden de manera impredecible e incontrolada.

La enseñanza, entendida como actividad compleja, está dada por el hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los múltiples determinantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana, que está sometida a tensiones y contradicciones, que provocan, en muchos casos, un corrimiento del trabajo en torno al conocimiento (Edelstein, 2005). La idea de práctica de enseñanza compleja radica en saber que trabajamos con condicionantes de distinta escala y un cuerpo de saberes teórico que fue recortado también por la política pública vigente, o el grupo hegemónico de turno en un campo disciplinar y profesional determinado.

Por todo ello, la práctica supone una cantidad de tensiones y obstáculos que deberíamos sortear diariamente. En este sentido, se podría afirmar que no hay concepción del currículo sin una visión política sobre la escuela. Como consecuencia, el campo del currículo se mueve entre el terreno de la política, la administración, y la pedagogía. La política curricular debería poner a la escuela en el centro de todo cambio curricular, suponiendo no solo cambios en el contenido pedagógico, sino también, defender nuevos contenidos, nuevas formas de enseñar, modificaciones de las competencias curriculares de los distintos agentes, y que las comunidades educativas tengan, bajo su responsabilidad, importantes decisiones sobre qué y cómo enseñar (Edelstein, 2005).

La actividad docente puede ser entendida como un trabajo, pudiendo identificarse en cualquier espacio y tiempo, reconocerse formas de acción que le otorgan identidad y la diferencian de otras actividades. Pensando en el papel de los profesores universitarios, Aristi señala que las acciones que se despliegan

poseen un sentido específico, aportan *repetibilidad y recurrencia* (Aristi y otros. 1989).

Jackson por su parte, plantea una serie de acciones en las que los maestros logran identificarse, son actitudinales, reflejan posturas y disposiciones. El desempeño del rol, se estudia en la escuela o universidad, lugar de la transmisión de un saber en un contexto, que legitima ese hacer. En este contexto, el maestro o docente, ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente a las exigencias de su quehacer (ARISTI, y otros. 1989). Según Jackson, se definen como características y actitudes propias de la profesión: 1). la inmediatez de los acontecimientos de la clase, una mezcla de urgencia y espontaneidad; 2). la informalidad con que se despliega el hacer, es el estilo, el tipo de estrategias que utiliza en su actividad y que lo caracterizan, lo didáctico; 3). la autonomía, señala la relación que guardan entre sus superiores y al plan de estudio; no es autónomo en tanto su elección es representar un papel, una función. Es, por función, transmisor de un saber que otros elaboran y definen, y que en vez de utilizarlo en la comprensión del mundo y de sí mismo, lo pedagogiza con fines de transmisión; 4). la individualidad, en el sentido de la atención que el maestro pone sobre cada alumno (ARISTI, y otros. 1989).

La insistencia sobre el reconocimiento de la individualidad llevó y sostuvo una serie de acciones en el plano didáctico, llamado enseñanza personalizada. La idea era reconocer capacidades y actitudes del alumno (ARISTI, y otros. 1989).

Inevitablemente y a pesar que muchos docentes tratemos de ser los más imparciales posibles a la hora de transmitir conocimiento o intentar hacerlo, coincidiendo con Abate y Orellano (2016), al enseñar nos posicionamos, de manera consciente o inconscientemente, en una forma de entender a la sociedad y las funciones de la educación. Consecuentemente involucramos y desarrollamos mucho más que saberes científicos u académicos, y al hacerlo habilitamos o no la posibilidad de que más estudiantes aprendan más y mejor. Visto de este modo, me pregunto ¿Qué valor real tiene el ser docente en el actual contexto universitario? Pretendo que como docentes podamos interrogarnos sobre los

saberes de los que somos portadores y relacionarlos con el ejercicio de la interrogación y reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte.

La pregunta por el valor de ser profesor en el actual contexto universitario es una apuesta a que los docentes puedan interrogar los saberes de los que son portadores y relacionar el ejercicio de interrogación con la reflexión sobre el papel que jugamos en el campo profesional al cual adscribimos o del que somos parte. (Abate y Orellano. 2016) Es esta una pregunta que nos remite a la preocupación por las cuestiones que se ponen de manifiesto en los procesos formativos más allá de nuestras intenciones.

- Sobre la relación docente- alumno y la idea de enseñanza como mediación y donación

Los docentes configuran en buena medida la puesta en escena en el aula donde se dan estas prácticas. Preparan el escenario en el que presuponen, los estudiantes se apropiarán significativamente de los contenidos y marcan el curso de cómo acercarse a ellos.

En general hay una disposición espacial determinada en el aula, dirigida e intencionada, donde se puede visualizar una serie de estereotipos de alumnos. Están aquellos que permanecen callados, otros son más bulliciosos, activos, otros necesitan ser habilitados para tomar la palabra, otros son excluidos, olvidados por el docente. El uso del tiempo también es una herramienta que maneja el docente dentro de la relación pedagógica. Generalmente, el horario de las actividades las pone el docente, cuando limita el tiempo para llevar a cabo las consignas de trabajo y la entrega de los mismos.

En el aula, también se marcan ciertos límites respecto de lo que se considera aceptable, normal y razonable, aquello que realmente funciona, que configura un conjunto de normas asociado a la “sabiduría práctica”.

Muchas veces, se percibe un claro énfasis en la secuencia y en el horario, con la mirada atenta en la gestión del tiempo, más que en la producción de conocimiento. Surgiendo así, recetas aplicables universales, conllevando a la normalización concreta de las capacidades docentes. El conocimiento/receta definió los límites de lo que se consideró exitoso y aceptable para ser docente (Edelstein, 2005). Otras manifestaciones del vínculo docente y alumno son el lenguaje, los contenidos y el sentido impuesto a la relación pedagógica por el acto evaluativo.

Un instrumento significativo es el uso del lenguaje, la sofisticación o simpleza del mismo. Surge aquí, la idea de *traducción* de los conocimientos científicos al lenguaje de los estudiantes, donde se produciría una suerte de acercamiento hacia ellos, una interacción positiva. Ya no alcanza con solo manejar correctamente el conocimiento científico o los saberes propios de la disciplina. La enseñanza constituye una actividad intencional. Es un proceso de intervención, de mediación, donde se genera una situación de asimetría, mayor al principio, la que debería ir disminuyendo la final de la práctica.

Por ello, la idea de “donar” estaría mediando esa distancia o asimetría que está presente en el principio de la clase. (Berisso, 2015). Esta concepción aparece en contraposición de la idea antigua de *Transmisión*, asociada al orden exponencial de los contenidos, a la clase magistral como un dogma aceptado. La idea de donar da lugar al otro para que reflexione sobre aquello que ha recibido.

El acto de enseñar es un acto de entrega o de “donación”, plantea Berisso en su libro *¿Qué clase de dar es dar clase?* (2015). Según el autor, en el momento de “dar”, las condiciones deben ser óptimas, debe haber un ambiente favorable y propicio para que los alumnos “reciban” esa entrega del docente, entendiendo que no es una reproducción mecánica. El docente intenta cautivar a los alumnos,

intenta provocarlos con preguntas, con miradas desafiantes, con ejemplos y con su gestualidad.

Sin embargo, muchas veces los docentes nos golpeamos de frente con la indiferencia de los alumnos que no quieren escuchar o trabajar en clase, entonces comprendemos que hay situaciones que no pueden preverse con anticipación, sino que responden al orden de la inmediatez. Aquella estrategia de enseñanza que el año anterior funcionó muy bien con un grupo de alumnos, hoy no tiene el mismo resultado con un nuevo grupo de personas. Cuando ello ocurre nos vemos obligados a girar el timón y repensar las prácticas de enseñanza aplicadas y barajar otras herramientas de estímulo que deben ser adaptadas según un contexto particular.

En esa búsqueda, es necesario tener presente que no se inventa todo de nuevo en cada clase, para cada curso que comienza, sino que se tienen en cuenta las combinaciones de estrategias, las adaptaciones de las prácticas, el uso de distintas herramientas y la posibilidad de generar múltiples actividades. Tal como señala Davini (2008), ésta supone una práctica social e interpersonal que requiere una capacidad de planificar. En este sentido, enseñar comprende una transmisión cultural dirigida a sujetos concretos, para que puedan lograr como resultados, aprendizajes.

Philippe Meirieu, en su obra *Frankenstein Educador* (1998), plantea que hay dos características propias de los hombres: su capacidad de aprendizaje y su capacidad de elegir (su voluntad). Es decir, todo aprendizaje supone una decisión personal de quien aprende. Todo educador ha de enfrentarse a alguien a quien debe transmitir lo que considera necesario para su desarrollo. Pero el educando, aunque depende de la educación, se resiste al poder que se quiere ejercer sobre él, se resiste, en definitiva, a que se quiera “hacer algo” de él. Doble desafío, supone entonces para el educador, el acto de educar.

En el concepto de “dar” como entrega y donación, el docente debe poner énfasis en lograr que los alumnos desarrollen aprendizajes emancipadores,

generar la emergencia de esas personas sin limitarlas. Sigue existiendo entre los que enseñamos la idea de darles mucho; mucho sin importar demasiado qué procesos está haciendo el alumno, en lugar de poner el eje en el otro, estamos priorizando nuestro propio objetivo de la clase, el eje está en nosotros mismos.

Recuperando el concepto de “maestro explicador” (Rancière, 2007), quien todo lo dice, lo expone y si no logra hacerlo, siente frustración, no hace más que subordinar al alumno (hacer que se sienta inferior). En esos casos, tan frecuentes en nuestra tarea diaria, nos alejamos del “docente emancipador”, de nuestra capacidad de contribuir en la generación de condiciones propicias para que el alumno piense y pueda apropiarse de lo que no sabe, darle herramientas hacia nuevas búsquedas (esto supone el enriquecimiento de ese sujeto), confiar en la potencialidad del otro. Pero también restituir saberes ya existentes, estimular al alumno para que logre darle sentido y valor a lo que ya sabe, generando interpretaciones, conexiones y reflexiones. Enriquecer al sujeto como ser cultural.

Es difícil correrse del rol de “maestro explicador”; algunas de las herramientas para sortear ello es la de brindarles a los alumnos diversos instrumentos que los alumnos utilicen en la búsqueda de los temas de su interés, mostrarles un camino e indicarles el modo en que pueden transitarlo. A pesar de los lineamientos y el marco general en el que se sitúa una clase en particular, dentro del Programa y el Plan de la Carrera, el docente tiene la capacidad de generar un microespacio propicio en el que los alumnos puedan desarrollar sus habilidades cognitivas para aprender y aprehender los conocimientos. El docente pone en juego su creatividad y conocimientos para elaborar su propuesta de enseñanza, utilizando como basamento su criterio pedagógico y didáctico.

La noción de construcción metodológica: su desarrollo en relación con el aula y la estructura de la clase

Recuperando el trabajo de Gloria Edelstein (2015), nos situamos en el aula como una construcción socialmente compleja, fuertemente asociada a la escolarización, producida por sujetos sociales en contextos determinados, y construida con intereses específicos, implica relaciones de poder y es por ello que justamente, todo lo que sucede allí, no es neutral. El aula entrelaza dos tipos elementos: - los *materiales*: como ser el diseño arquitectónico, mobiliario, decorado, pared, mampostería, etc.; - por otro lado, los inmateriales o relaciones de comunicación: jerarquizada, con posiciones construidas y lugares destinados, ritualizados.

En este sentido, vemos que se desprende la idea fundamental que ocupar un aula, no implica *habitar el aula*, donde uno puede experimentar clases diferentes en aulas semejantes y viceversa, tener clases diferentes en aulas semejantes. Habitar esa aula, es no hacer del espacio un límite, es recrear escenarios distintos. La clase como actividad social comunicativa plantea una relación dialógica, tiene un contenido y una forma particular de dialogo, hay reglas escritas y otras no escritas. Por eso, la clase es una compleja trama, donde las tareas se entrelazan, y los sujetos activan procesos cognitivos, motores, afectivos y sociales. Es interesante cómo el trabajo de deconstrucción tiene la función de analizar la clase después que aconteció, de repensarla, y distinguir si algo no salió bien para hacer las modificaciones necesarias. Incluso, aun cuando surgen problemas imprevistos. Realizar el *inventario de acciones* significa detectar los puntos flojos de la clase para reverlos, pero también las fortalezas y aciertos de las consignas.

La clase en términos didácticos, (Edelstein; 2015), tiene una estructura episódica y a la vez configurativa. Hay segmentos y momentos representados por unidades de menor sentido, que se caracterizan por distintos elementos. Y que se articulan y se insertan en otra unidad mayor que la contiene. Esas unidades de sentido no son, ni deben ser meramente sumatorias. A su vez, se debe superar la idea de una clase de tipo organización estructurarte, sobre la base de prefiguraciones universalizantes y ritualizantes. Es decir, ya no se correspondería

con el armazón de: Apertura (inicio), Desarrollo y Cierre (determinante y dirigido a finalizar el Tema del día). Es considerable remarcar el “no cierre”, dejando abierta esa clase, dando la posibilidad de relacionarla con temas de la clase anterior y con las que seguirán. La idea es construir unidades de sentido, momentos, articulados entre sí.

De acuerdo con el esquema de Edelstein, esta estructura global de la clase en segmentos o unidades de sentido - momentos, encierra una construcción metodológica. Esta noción, acuñada por la autora, implica una articulación entre lo metodológico objetivo y lo metodológico subjetivo, mediado en una situación o ámbito, no solo áulico, sino institucional, social, y cultural. La opción metodológica entonces, no es absoluta, sino que es relativa, no es una receta que se puede usar y extrapolar. (Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. 1996)

De acuerdo con lo desarrollado por Edelstein, lo metodológico fue un tema confinado al olvido en el debate didáctico contemporáneo, sin embargo, en toda actividad pedagógica, lo metodológico no puede dissociarse de los contenidos. La reconstrucción crítica de los trabajos producidos sobre el análisis del método, partían de los supuestos de la universalidad del método, entendiéndolo como una serie de pasos rígidos, secuenciados, con reglas fijas, como una sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto (Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. 1996) Se trataba entonces, de un mito del orden natural, orden único para enseñar aprender, muy relacionado a la ciencia. Estas ideas llevaron a priorizar la prescripción para regular la actividad docente. Esto dio una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas, con pasos organizados, rigurosos y lineales, que solo buscaban la efectividad del resultado. En este sentido, lo metodológico fue visto como un *modelo*, y el docente como un *Ingeniero conductual*, que requería solamente tener dominio del modelo más que de la disciplina o campo del conocimiento en torno del que trabaja. Para la década de los 70, se recupera el debate sobre el problema del método-problema del conocimiento, la relación con especificidad del contenido, los

procesos de continuidad/ruptura, la unidad contenido-método. Para finalmente, en los 90 retomar el debate, donde aparece el concepto de estrategias y la preocupación por lo procedimental.

La idea principal radica entonces en recuperar el lugar de lo metodológico en la enseñanza, en la articulación forma-contenido. Así pues, toda propuesta de intervención requiere, desde el punto de vista didáctico, resolver casuísticamente una cuestión nuclear: la particular relación *forma-contenido* (Edelstein, 2005). En toda propuesta pedagógica, el *Contenido* y el *Método*, son indisociables. No es un modelo, sino una tarea de construcción acorde a los sujetos implicados, teniendo en cuenta el contexto. Será desde este punto de partida que presento la propuesta de enseñanza innovadora del Derecho Internacional Público y desarrollando una construcción metodológica adecuada para la materia.

Descripción general de la propuesta de innovación educativa

Fundamentación del enfoque metodológico

El presente trabajo consiste en el diseño de una propuesta de innovación didáctica y la consecuente intervención áulica a través de la incorporación y utilización de diversos productos culturales como películas, publicidades, piezas musicales, comics para fortalecer las prácticas de aprendizaje. Esta propuesta pretende entonces desafiar al espacio educativo, específicamente a la asignatura de Derecho Internacional Público, comisión 7 de la cátedra II de la carrera de Abogacía, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, a explorar nuevas formas de apropiación de los saberes.

Se busca favorecer el desarrollo de procesos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes, de manera tal que los nuevos aprendizajes se

articulen significativamente con los existentes, integrándose con ellos o reemplazándolos. Para ello, trataremos los más importantes sucesos y unidades de conocimiento de la materia. Como mencionamos, se intentará recurrir para ello a producciones culturales relacionadas con cada etapa o proceso o fenómeno que se estudie de la evolución del conocimiento del derecho internacional, a fin de facilitar la comprensión de su contexto de surgimiento. Hemos pensado en el diseño de clases que, en diversos momentos, previamente seleccionados, pautados e informados a los alumnos, donde se remitan a estas producciones a fin de contextualizar en tiempo y espacio esos saberes y que no queden deshistorizados. Buscando además lograr con ello un mejor grado de comprensión de los estudiantes favorecidos por esa contextualización, acercándoles además producciones estético-expresivas que generan, motivación, implicación, movilizan emociones, etc.

Retomando lo que afirmamos al inicio del presente trabajo, el Derecho Internacional Público se configura, apoya y crece sobre la base que le plantea la Sociedad Internacional, para comprender su evolución entonces hay momentos en la historia de la Sociedad Internacional que son muy importantes y que sirven para entender cómo ha ido evolucionando y porqué. Esta propuesta de enseñanza se sustenta sobre la revisión y mirada del escenario internacional, a través de las producciones cinematográficas, musicales, y demás, que ha ido elaborando la Sociedad Internacional en los distintos momentos históricos y que han sido o configuran los pilares del actual Derecho Internacional Público. Buscamos lograr un aprendizaje que promueva y estimule la autonomía de pensamiento.

Velázquez Elizarrarás (2006) afirma que el estudio del Derecho Internacional debe situarse en los contextos de la actual crisis general, de la globalización y de la ramificación de sus campos de regulación. Estamos en presencia de una diversificación de los ámbitos jurídicos regulados por el derecho internacional: económico, social, político, laboral, civil, monetario, financiero, comunitario, comercial, cooperativo, administrativo, del desarrollo, humanitario, de los derechos humanos, ultraterrestre, fiscal, procesal, penal, tecnológico, de la

energía, ambiental, bursátil, de las minorías y los grupos étnicos, entre los más importantes. Se configura como un derecho tan amplio y complejo, característico del mundo global de nuestros días, en sus múltiples y cambiantes procesos.

Pretendemos utilizar un conjunto de materiales basados en una herramienta innovadora disruptiva de la enseñanza magistral, que rompe con los esquemas de aprendizaje tradicionales y propende a un aprendizaje de tipo afectivo. Consecuentemente tomaremos como punto de partida los grandes sucesos y procesos históricos de la Humanidad desde el nacimiento del Derecho Internacional Público a la actualidad, haciéndolos dialogar no solo con la escritura y la oralidad sino también con productos de la cultura audiovisual que enriquezcan el trabajo en el aula. No se trata aquí de utilizar a estos insumos desde la “crítica ideológica”, como señala Dussel (2009), que sigue a las preguntas de quién produjo este producto y para qué; importa más bien, ayudar a pensar en la especificidad de ese lenguaje, en la historia y en la sociología de esa técnica o de esa actividad, en la construcción de estereotipos visuales, en los saberes y lenguajes que convocan.

Como nos enseña Freire (1989), el acto de conocer debe ser un acto creador en el que los hombres, mediatizados por el mundo, problematicen su lugar en él a partir del diálogo y la comunicación. Cuando la enseñanza es concebida como una mera transmisión de conocimientos no hay escucha, ni diálogo, puesto que no hay historicidad, sino determinismo en la forma de entender nuestra presencia en el mundo.

Siguiendo a Siede (2020), dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, y analizando especialmente las prácticas de enseñanza, hay diferentes vertientes. Puntualmente, al menos dos posiciones bien marcadas y diferenciadas. Por un lado, están quienes entienden que la enseñanza parte de transmitir la producción científica de los diversos campos de conocimientos, de ese caudal acumulado que por lo general otros han elaborado y desarrollado. Y otra visión que, en cambio, entiende que el verdadero aprendizaje se da en un marco donde pueda ofrecérseles a los estudiantes las herramientas para que puedan producir nuevos

y propios conocimientos y no los saberes que se han producido con anterioridad. Entendemos que el desafío está en poder formar en ambos sentidos y a ello obedece este TIF.

Dentro del método de enseñanza tradicional, de explicación-aplicación, en una primera instancia se brindan los fundamentos sistemáticos y las orientaciones generales para que esos conocimientos que el docente explica sean aplicados a algún problema, caso o situación específico. Este método tiene la ventaja de que el docente controla la situación y se garantiza de algún modo de que haya una transmisión ordenada de conocimientos. La contracara de este excesivo control del docente contribuye a no propiciar la autonomía de pensamiento, justamente porque se trata de jugar el juego de lo que propone el docente en la clase. Por otro lado, dentro de un método de problematización-conceptualización, el aprendizaje se desarrolla de un modo diferente y con otro grado de involucramiento por parte de los alumnos. (Siede, 2020). Aquí, lo primero que se presenta es una pregunta o problema sobre el cual pensar y a partir de ello comienza a circunscribirse la problematización. Es menester dejar en claro que en esta conceptualización el docente no llega “en vacío” a los alumnos, sino que trata de ser o brindar una respuesta provisoria a ese problema que nos habíamos planteado inicialmente con los alumnos. La principal ventaja de esta metodología de trabajo es que fomenta la autonomía de pensamiento e invita a los estudiantes a comportarse como científicos sociales desde un primer momento, aunque esto hace que también dicha producción y desarrollo de conocimiento sea caótico e inclusive pueden aparecer diversas representaciones o ideas que no son las que nos gustaría escuchar o que tiene poco sustento o que nos distraen del objetivo al cual queremos llegar.

Entendiendo que en el aprendizaje de la realidad social se parte de un problema o problematización, una pregunta a la que se intenta dar sentido; y teniendo en cuenta que uno de los propósitos centrales de la formación en ciencias sociales y derecho internacional público, es el de tratar de comprender críticamente la realidad histórico-social en la que vivimos. Vamos a plantearnos un

recorrido posible para realizar el proceso de diseño de una propuesta de enseñanza.

Desde nuestro rol docente realizaremos una clara selección del/los problemas o ejes conceptuales implicados y ofreceremos espacios para que los alumnos se pongan en interacción con los puntos centrales del mismo. Por otro lado, se analizará permanentemente el/los modos en que se van apropiando de los mismos. En virtud de la abstracción de muchas de las categorías de las ciencias sociales es que se requieren procesos permanentes de "ida y vuelta" entre lo abstracto y lo concreto, entre lo general y lo particular, a través de diversas estrategias apoyadas en distintos lenguajes o productos culturales como hemos referenciado (simulaciones, inferencias, elaboración de categorizaciones, ejemplificaciones paradigmáticas) para aproximarse a su comprensión. (Morandi, Ros y otros 2018) Aquí el conocimiento se configura como construcción e interpretación intersubjetiva de la realidad y no como descripción o reflejo de ella, sino como articulación de los planos subjetivo-objetivo. Coincidimos con Finocchio (1993), en que esta perspectiva no supone el acceso a una verdad absoluta, sino a saberes validados en el contexto de determinadas prácticas sociales e históricas. En este marco, un supuesto que se configura como central para las prácticas educativas es el del carácter constructivo del conocimiento, no solo respecto de la realidad sino también del sujeto y de su visión del mundo. Desde la perspectiva alternativa al positivismo muy usual a los contenidos que tradicionalmente se dan en la mayoría de las asignaturas de la carrera de Derecho, éstas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienen por objeto la comprensión e interpretación del mundo social, para lo cual los sujetos sociales utilizan categorías construidas por ellos como herramientas de análisis, con las que elaboran significaciones determinadas del mismo

Nuestra materia de Derecho Internacional Público para su comprensión y/o elaboración, requiere de lo que Finocchio (1993) denomina análisis sincrónicos (interrelaciones de variables sociales en un mismo momento), y diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo). Esto implica

trabajar con esquemas de análisis, identificación de problemáticas intervinientes, elaboración de hipótesis, explicaciones causales, nociones de temporalidad, etc. El trabajo en torno a las ideas de transformación y cambio es fundamental en este sentido.

Este esquema de dictado de clases se plantea como eje el proceso de significación. El énfasis se encuentra en problematizar y reflexionar sobre distintos procesos históricos que le dan fundamento, explicación y contexto al desarrollo de sujetos, fuentes y principios de Derecho Internacional Público, posibilitándole a los alumnos comprender de forma más compleja el contexto socio-histórico y normativo en el que viven, como primer paso para insertarse en el mundo críticamente y obrar para su transformación. Otra característica de esta propuesta es que el conocimiento lo trabajamos y abordamos como una *construcción colectiva*, como Finocchio (1993) denomina una *interpretación intersubjetiva* y no como mero reflejo del mundo exterior, que es único e inalterable y, por ende, modificable. Por esa razón, no se construye a partir de la observación objetiva, sino que hay una relación estrecha entre las concepciones teóricas de las que se parte, la selección de los datos y la comprensión de modo que existen múltiples interpretaciones posibles de lo social, en función de los marcos de comprensión e interpretación de la realidad.

Así, en los contenidos que seleccionamos abordar a lo largo del cuatrimestre que hacen al eje principal de la materia como ser el de los Sujetos de Derecho Internacional, las fuentes de producción de Derecho Internacional, los Principios generales de Derecho Internacional Público, Organismos financieros internacionales, Derechos Humanos, entre otros, suelen incluir diferentes explicaciones respecto de los procesos culturales que los originaron, contienen y explican, puntualizando en las contradicciones y conflictos que se presentan en la vida cotidiana. En este sentido, las transformaciones históricas, las prácticas culturales, coadyuvan a internalizar el Derecho internacional Público y comprender sus reglas y evolución.

Tomando como punto de partida nuestro deseo de capacitar a los estudiantes como seres humanos auténticos, con pensamiento libre y crítico, más allá de que adquieran un conocimiento enciclopédico. Nos interesa el proceso de aprendizaje en sí, procurando que logren analizar hechos de la realidad por sí solos, y que por sobre todas las cosas no tomen lo que se les dice como viene dado, que lo cuestionen y que saquen sus propias conclusiones. En lo particular, solemos interesarnos más en los procesos que en los resultados, entiendo que no sirve de nada estudiar de memoria o copiarse, pues se evidenciará que falló el método de aprendizaje con el correr del tiempo.

Como señala Alicia de Alba, en “Curriculum, crisis y perspectivas” (1998), el currículum, entre otras cosas es una propuesta político-educativa. Este fin de siglo XIX y principios del XX se ha caracterizado por la ausencia de proyectos políticos sociales capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día. Esta precarización de las condiciones en que se encuentran las instituciones en general, y entre ellas la educativa, conlleva a la necesidad de construir alternativas transformadoras.

La significación, como advierte Buenfil (1994) se trata del proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica. La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. Desde el punto de vista de la autora, en principio cualquier práctica *puede* ser educativa pero no necesariamente lo es en todo momento; sólo lo será en la medida en que establezca ciertas relaciones con los otros elementos de una configuración frente a la consecución de un proyecto. Si se parte de que toda configuración social es significativa, es impensable alguna posibilidad de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de

organización social. *Discurso* se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social.

Propuesta de enseñanza. Presentación del diseño de secuencias didácticas para los temas seleccionados

Propuesta de enseñanza: la Evolución histórica del Derecho Internacional Público a la luz de las modificaciones en la Sociedad Internacional.

Primer encuentro

Objetivos:

- ❖ Explicar las condiciones socio históricas que dieron lugar las modificaciones del Derecho Internacional Público.
- ❖ Analizar el surgimiento y justificación de los demás sujetos y fuentes de derecho internacional público hasta la actualidad.
- ❖ Conocer la sociedad internacional en la que se desarrolla el derecho que la regula

Contenidos:

Orígenes y evolución histórica del Derecho Internacional Público.

Estrategias, actividades y consignas:

En primer lugar, se hará una presentación de los temas que se desarrollarán a lo largo del cuatrimestre puesto que esta clase sirve de introducción, base y fundamento de los posteriores bloques de conocimiento que forman parte de la materia de Derecho Internacional Público.

Desde el inicio de las clases cuatrimestrales se les explica a los estudiantes este particular modo de entender y llevar a cabo el proceso de aprendizaje, el porqué de la selección de los temas y como contribuirán otros productos culturales a incorporar mejor los conocimientos del derecho internacional público, logrando así optimizar la comprensión y contextualización de los acontecimientos que acunán al derecho internacional en la actualidad e interpelarnos a producir cambios en el mismo como miembros de la Sociedad Internacional que somos.

En un **primer momento**, y para comenzar con los contenidos de este encuentro, el docente propondrá a los alumnos que intenten mediante una lluvia de ideas, definir al derecho internacional público y qué tipo de relaciones regula. Las respuestas se irán conversando entre todos y escribiendo en el pizarrón.

A continuación, el docente preguntará a los estudiantes si creen que el contenido del derecho internacional público ha sido siempre el mismo y si las relaciones que regula se han ido modificando y porqué.

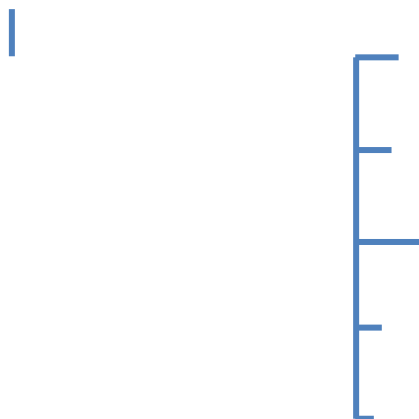
Esta actividad realizada conjuntamente entre el docente y los estudiantes servirá como puntapié inicial para los contenidos que se pretenden trabajar. La finalidad es que una vez planteadas las características generales del derecho internacional público, los alumnos puedan inferir si dicho derecho surgió o ha surgido para regular qué, porqué o a consecuencia de las demandas de la sociedad internacional circunscriptas en determinados momentos históricos. Luego, el docente recuperará esas conclusiones para explicar la evolución histórica del Derecho Internacional Público.

En un **segundo momento**, para abordar este núcleo temático, y utilizando los recursos tecnológicos que dispone la Facultad, se proyectarán fragmentos de videos musicales que darán cuenta del reflejo de la Sociedad Internacional y servirán de contexto para entender por qué había un fenómeno histórico determinado que modificaría para siempre al derecho internacional público conocido hasta ese entonces.

Se busca, por intermedio de un lenguaje conocido por los estudiantes como es la música y los videos musicales, que se pueda comprender e incorporar ese contexto que refleja a esa sociedad internacional de un momento histórico puntual y que por ende se traduce en un derecho internacional propio o relativo a esa particular época o suceso. Frente a estas realidades epocales han surgido respuestas, espejos, que se han manifestado por distintos medios. Uno de ellos, sino el más importante, la música. Distintas melodías han proyectado la realidad histórica y otras tantas han contestado y protestado frente a ella. ¿Qué mejor entonces que transitar la historia utilizando la herramienta de la música?

En esta **clase incorporaremos a este particular recurso audiovisual** con un sentido pedagógico, utilizándolo como una herramienta útil para la interiorización de los contenidos de la materia de un modo afectivo, con un lenguaje coloquial y conocido por todos.

Guía de Sucesos históricos y su correlato en la Sociedad Internacional con registros audiovisuales como producto cultural.



|

—

|

—

—

|

[

—

El docente comenzará a proyectar en la pizarra imágenes con una fuerte melodía sacra de fondo, mientras, paralelamente se describe que en este punto de inicio nos encontramos frente al nacimiento del derecho internacional público, acompañado del llamado proceso histórico del “descubrimiento de América” como punto de partida en 1492, donde los Estados Católicos predominaban, en un mundo prácticamente homogéneo de derecho eurocentrista y los estados “civilizados” eran sólo los de la Europa católica que se reconocían como tales. Se estaba de un lado o del otro. Por cierto, le comienza a hacer preguntas a los estudiantes para invitarlos a pensar y situarse en ese momento histórico tales como ¿se trataba del Descubrimiento de América? Allí se inician los primeros debates en la clase, pues por definición lisa y llana se descubren cosas, objetos, coloquialmente hablando. Entre pares o mejor dicho entre sujetos del derecho internacional público se reconocen, identifican, no mediaría hoy por hoy un descubrimiento, pero el contexto histórico de aquel entonces explica porque sí y los videos musicales lo terminan de ejemplificar y simbolizar.

El docente, a lo largo de la clase, avanza en el desarrollo de la historia, situando y dando cuenta del derecho de cada proceso y de la sociedad internacional que lo contiene. Continuando con el esquema propuesto es que se llega al renacimiento, cerca del siglo XVI... ¿cómo transmitir que, gracias al saqueo en toda América, Europa vive una gran época de riquezas económicas mientras crece la fe en el hombre y se inventa la imprenta? Vivaldi y Bach comienzan a sonar de fondo brindando un encuadre al momento histórico planteado. Se habilita nuevamente un espacio para la reflexión y el debate colectivo y se exponen sus paradigmas más salientes.

Se avanza en la línea de tiempo propuesta y analizamos que como consecuencia de este “descubrimiento de América”, crece la fuerza del Imperio Español y el Poder del Papado, que rápidamente cerca del 1600 comenzarán a resquebrajarse promovidos por los Protestantes de Gran Bretaña y Francia, que cuestionan su liderazgo y poder, para luego confluir en la guerra de los 30 años que llega a su fin con el Tratado de Paz de Westfalia y el surgimiento de los

Estados Nación como los conocemos en su conformación actual, (acontecimientos coronados por la novena sinfonía de Beethoven). Nuevamente retomamos el espacio de análisis colectivo para incorporar los institutos de derecho internacional que surgen a raíz y como reflejo de esa particular sociedad internacional bajo análisis.

El docente irá explicitando el surgimiento y porqué de los fragmentos de videos y canciones que se eligieron utilizar y fusionarlos con el contexto histórico. Por ejemplo, para hablar de los 70' hay que comenzar con un inicio de década marcado por la guerra en Vietnam y los movimientos sociales anti-guerra sobre todo en los EEUU. Fueron años complicados y señalaron el fin de ciclo de los años de oro de la economía mundial. Se sucedieron los golpes de Estado en América Latina, auge del terrorismo a nivel mundial (IRA, ETA, RAF, Septiembre negro...), crisis del petróleo, abandono del patrón oro, revolución de los claveles en Portugal, y revolución Islámica en Irán. Paralelamente se sucede la primera conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente, y se libra una lucha por el Nuevo Orden Económico Internacional encabezada por los países del Sur.

Estas modificaciones en las estructuras, sacudieron a las sociedades y aparecen reacciones a los cambios y la violencia que impulsan a la juventud a experimentar nuevas sensaciones, ante el hartazgo con lo que el mundo les presenta. En la música, se refleja en la psicodelia y el rock sinfónico (el ejemplo de The Wall, por las letras y por la película es perfecto para mostrar la época) y en las reacciones más duras, que se expresan como discursos contestatarios surgidos de la frustración y la incomodidad con el orden político (Punk rock, cuyos exponentes más exquisitos de esos años fueron los Sex Pistols, cantando de manera insultante contra la tradición británica desde el centro mismo del Reino Unido). En esa década se estrena la Guerra de las Galaxias (la metáfora del "lado bueno" y el "lado oscuro" de la fuerza también encuentra raíces en el momento social), se funda Microsoft y se crea el primer microprocesador. Mientras tanto, en la Argentina, como por ejemplo en la época de oro del Rock Nacional, se hizo hincapié en el contexto de los 80 por nuestro particular momento, en donde se

prohibió la música en inglés dado el conflicto internacional, vigente aún, con Gran Bretaña que desemboca en nuestra guerra por las Malvinas en 1982, seguidas de las sufrientes secuelas que marcaron toda una época, retumbaba así en clase el tema de Charly de los “Dinosaurios”.

Se llega a los 90, donde en el globo se mundializan las consecuencias de la aplicación de recetas y políticas neoliberales marcadas fuertemente por lo que se conoce como consenso de Washington, surgen nuevos conceptos y reclamos internacionales con el auge de los derechos de medioambiente. Aquí los afectados ya no son singulares o unos pocos sino todos. Cantantes como Bono de U2 alzan estas banderas y se consagran en el escenario con famosas canciones de verdaderas protestas políticas.

En los años 2000 aparecen los primeros movimientos, sobre todo fuertemente marcados en América Latina que vienen a dar respuesta y combate a las consecuencias del neoliberalismo y comienzan a fortalecerse los procesos de unidad regional, claro ejemplo de ello son las canciones de grupos musicales como calle 13, Molotov, Mano Negra e inclusive Juan Luis Guerra con su icónico tema “ojalá que llueva café en el campo”

En un **tercer momento**, concluida la línea de tiempo, se invita a los estudiantes a enhebrar las reflexiones finales y se les pide que para la clase subsiguiente traigan consigo imágenes/publicidades/cuadros/obras de arte o cualquier otro producto cultural que dé cuenta de una singular configuración de la sociedad internacional para un momento de análisis particular.

Consigna:

Se les dará un cuestionario en las que deberán responder:

- ¿Qué representa dicho producto cultural?
- ¿Cuáles eran los sujetos del derecho internacional existentes en ese especial derecho internacional y cuál su contenido?
- ¿Por qué los han elegido?

- ¿Cuáles eran los juegos de poder en el mundo en aquél entonces y en torno a qué variables?

Segundo encuentro

Objetivos:

- ❖ Reconocer las características del derecho internacional público clásico y contemporáneo
- ❖ Comprender el porqué de la preponderancia de los estados en el escenario internacional y analizar las nuevas subjetividades jurídicas internacionales.

Contenidos:

Las modificaciones en el Derecho Internacional público. Su contenido. Los actores y Sujetos del Derecho Internacional.

Estrategias, actividades y consignas:

Para este segundo encuentro se les pedirá a los estudiantes que den cuenta de las respuestas a la consigna planteada en la clase anterior. Para ello habrá un **primer momento** de construcción de conocimiento colectivo y el docente irá anotando las respuestas en el pizarrón.

En un **segundo momento**, y ya habiendo identificado los mecanismos de reproducción del derecho internacional público se presentarán los nuevos desafíos y las respuestas que ha dado este particular derecho frente a ello.

En un **tercer momento**, se les pedirá a los alumnos que se sienten en grupos de no más de tres personas y expliciten de acuerdo a cada sujeto del derecho internacional que se les presente, cuáles habrán sido las condiciones y necesidades internacionales que han servido de fundamento. La presente actividad además servirá de antesala a la próxima unidad temática.

Tema 1: El individuo como Sujeto de Derecho Internacional

Consigna:

- ¿Por qué nace el individuo como sujeto del derecho internacional? ¿Luego de qué proceso histórico?
- ¿Qué derechos y obligaciones establece el derecho internacional en cabeza del individuo?
- ¿Qué instrumentos internacionales mencionan al individuo como sujeto de derechos?

Tema 2: La Humanidad como sujeto de Derecho internacional

Consigna:

- ¿Por qué nace la Humanidad como sujeto del derecho internacional? ¿Luego de qué proceso histórico?
- ¿Qué derechos y obligaciones establece el derecho internacional en cabeza de la Humanidad?
- ¿Qué instrumentos internacionales mencionan a la humanidad como sujeto de derechos?

Tema 3: Los Pueblos como sujeto de Derecho internacional

Consigna:

- ¿Por qué nacen los pueblos como sujeto del derecho internacional? ¿Luego de qué proceso histórico?
- ¿Qué derechos y obligaciones establece el derecho internacional en cabeza de los Pueblos?
- ¿Qué instrumentos internacionales mencionan a los pueblos como sujeto de derechos?

Tema 4: Las Organizaciones Internacionales como sujeto de Derecho internacional

Consigna:

- ¿Por qué nacen las Organizaciones Internacionales como sujeto del derecho internacional? ¿Luego de qué proceso histórico?
- ¿Qué derechos y obligaciones establece el derecho internacional en cabeza de las Organizaciones Internacionales?
- ¿Qué instrumentos internacionales mencionan a las Organizaciones Internacionales como sujeto de derechos?

Tema 5: Las Organizaciones No Gubernamentales

Consigna:

- ¿Cuál es el origen de las Organizaciones No Gubernamentales? ¿Cobran preponderancia luego de qué proceso histórico?
- ¿Establece el Derecho Internacional Público derechos y obligaciones en cabeza de las Organizaciones no gubernamentales?
- ¿Qué instrumentos internacionales mencionan a las Organizaciones no Gubernamentales?
- ¿Las Organizaciones no gubernamentales son actores o sujetos de derechos?

En un **cuarto momento**, se hará un plenario de la clase con las respuestas para que con ello se trabajen, al menos inicialmente con la mayoría de las subjetividades actuales y se de paso a la clase siguiente donde se trabajarán las pretendidas subjetividades contemporáneas.

Propuesta de enseñanza del Derecho Internacional Público. La Subjetividad Jurídica Internacional

Primer encuentro

Objetivos:

Que los alumnos:

- ❖ Indaguen sobre la conveniencia e implicancia del status de subjetividad jurídica internacional
- ❖ Reflexionen críticamente sobre las distintas subjetividades jurídicas internacionales en la actualidad
- ❖ Se apropien de algunas categorías para analizar las similitudes y diferencias que resulten de los diferentes sujetos de Derecho Internacional Público
- ❖ Problematicen acerca de los cambios introducidos por la globalización en el los “tradicionales” sujetos de Derecho Internacional Público y sus implicancias

Contenidos:

Los Sujetos de Derecho Internacional Público: Conceptualización, evolución, pretendidas subjetividades jurídicas internacionales.

Estrategias, tareas y consignas:

En este **primer momento** el docente presenta el tema dando cuenta de los conceptos elementales del mismo.

En un **segundo momento** se plantea a los estudiantes comenzar a problematizar esos conceptos antes presentados y complejizar el análisis. Para ello nos valdremos de disparadores, a modo de casos de análisis:

- **Nota periodística** acerca de fallo judicial del máximo Tribunal de Colombia que declara a la Amazonía como sujetos de derechos
<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/la-amazonia-colombiana-tiene-los-mismos-derechos-que-una-persona/>

- **Video musical** del grupo artístico denominado “NO TE VA A GUSTAR”
 Tema: Por el agua.
<https://youtu.be/GaaWMIjvBjM>

- **Fragmentos de dibujitos animados.** Capítulo: Zamba viaja al Amazonas.
 Por tierra, agua y aire, explora las diversas cuestiones sociales, ecológicas y políticas que han azotado a este inmenso territorio latinoamericano. Desde la guerra del caucho y el analfabetismo, hasta el cuidado del medio ambiente y la posibilidad de convertir esta zona en patrimonio de la humanidad, descubrimos la historia de una de las siete maravillas naturales del mundo.
<https://youtu.be/sa68qku7Fvs>

Presentados y vistos los disparadores de manera colectiva, en un **tercer momento**, les pediremos a los estudiantes que se sienten en grupos de no más de tres personas, analicen detenidamente el material visto y respondan a las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Por qué creen que es importante el recurso del agua para el Derecho Internacional Público?

- ❖ Teniendo en cuenta que las normas de Derecho Internacional Público protegen determinados “valores jurídicos”, ¿Creen ustedes que el agua podría ser un valor jurídico a proteger? ¿Y la Forestación? Siendo así, ¿Podría entonces ser la Naturaleza en tanto tal un Sujeto de Derecho Internacional Público?

- ❖ ¿Considerarían ustedes relevantes categorizar a la naturaleza como sujeto de Derecho Internacional Público? ¿Cuál sería el impacto real en la materia y cuáles sus consecuencias jurídicas?
- ❖ *¿Por qué los debates sobre la subjetividad internacional afectan directamente la extensión de la aplicación del derecho internacional?*

Una vez que todos los subgrupos hayan concluido con la consigna de trabajo, el docente invita a los alumnos a comentar sus redacciones, respuestas provisionales y comienza a confrontarlas unas con otras. Mientras tanto, se va armando un mapa conceptual en el pizarrón con algunas categorías de análisis que le permitan abordar el tema de la naturaleza como sujeto del derecho internacional a partir de los aportes de los alumnos, así como de las características comunes y disímiles que se registran o no entre los demás sujetos de derecho internacional públicos ya existentes.

En esta instancia los estudiantes piensan, se formulan preguntas y el docente irá enhebrando los distintos argumentos de acuerdo a los diversos aportes, viendo los contrastes, contradicciones, las insuficiencias o no de las hipótesis, y al mismo tiempo mostrando que tenemos un problema a resolver.

Por su relevancia y gran actualidad, puede que la respuesta sea abierta, pero lograr visibilizar lo evolutivo y dinámico de esta rama del derecho y que una vez que ocurre un cambio en los modelos mentales de la Sociedad Internacional inevitablemente, tarde o temprano, este cambio será receptado por el Derecho Internacional Público pues es ésta una singular materia de la carrera de Abogacía en donde los HECHOS preceden al DERECHO.

Para finalizar, se les entrega a los alumnos un trabajo práctico que deberán realizar en base a las categorías trabajadas en la clase, y a la lectura de la

bibliografía sugerida en el campus del aula virtual, que consistirá en la elaboración de un informe de trabajo de acuerdo a las siguientes consignas:

Trabajo Práctico de tipo domiciliario centrado en una estrategia de simulación a partir de un caso de estudio



Teniendo en cuenta el deplorable estado actual del Amazonas donde los incendios siguen descontrolados, lo que ha motivado que las voces de protesta se alcen a lo largo de todo el globo, acusando al presidente de Brasil, de no hacer lo suficiente para impedirlo; elaboren, como miembros de la ONG “NO MAS INCENDIOS PARA EL CEMENTO”, un informe aconsejando las medidas a seguir en el plano internacional, identificando cuales son los sujetos involucrados, y justificando el porqué del daño global y sus posibles consecuencias.

Segundo encuentro

Momento de presentación e intercambio de la producción

El contenido del presente informe será presentado de modo que cada grupo exponga los argumentos utilizados para su construcción, dando cuenta del conocimiento de las regulaciones del derecho internacional sostenidas en el mismo.

Se propondrá como continuidad de la tarea, que la posición mayoritaria será el plan de lucha que elaborará la Sociedad Civil internacional en coordinación con las demás ONG de la materia en el mundo.

Momento de sistematización y síntesis a cargo del docente

Se realizará una devolución colectiva acerca de lo plasmado en las producciones, recuperando elementos conceptuales y atendiendo a la singularidad y complejidad del caso en el marco del derecho internacional.

Consideraciones generales sobre los procesos de evaluación de las propuestas de enseñanza

Esta propuesta innovadora en las prácticas de enseñanza necesariamente debe acompañarse de métodos de evaluación apropiados que coadyuven con este estilo de aprendizajes. Es necesario recuperar aquí la idea de la evaluación como un proceso de construcción de conocimiento colectivo acerca de la experiencia que llevan adelante docentes y alumnos, con el propósito de mejorarla. Al respecto, nos proponemos desarrollar actividades en proceso que permitan la valoración en conjunto acerca de la experiencia. Al finalizar cada encuentro habrá una instancia plenaria de intercambio del desarrollo de la jornada teniendo especialmente en cuenta el trabajo realizado, los aportes significativos que les proveyera tanto el intercambio con los docentes como con los compañeros, como así también propuestas para el mejoramiento de las futuras prácticas.

Así, como en cualquier actividad comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración de los avances, los logros y las dificultades. En lo referente a la evaluación de los estudiantes y a la acreditación de la materia, se requerirá cumplir con el requisito de asistencia al 85% de las actividades presenciales y el cumplimiento de una producción de a pares que implicará una reconstrucción teórica analítica de alguno de los principales ejes de la materia, especialmente se fomentará y valorará la producción de trabajos que estimulen el desarrollo y resolución de casos de la realidad desde la perspectiva del derecho internacional público. El mismo podrá asumir la modalidad que los estudiantes consideren propicia y adecuada para transmitir los contenidos pudiendo inclusive versar en publicidades, cortos, canciones, memes, etc. que den cuenta del contenido seleccionado de la asignatura.

Otra modalidad también utilizada podría ser la de resolver individualmente o en conjunto de no más de tres personas, problemas o problemáticas de la realidad internacional y pedirles que justifiquen sus posiciones y las sostengan de acuerdo al rol que le toque ejercer a cada alumno o grupo. Para ello se les asigna la

consigna y problemática, brindándole un espacio de tiempo no mayor al de una semana para que analicen y justifiquen su postura en relación al caso dado. Este tipo de instancia de acreditación / evaluación continua con el proceso formativo iniciado y sostenido durante las clases y suelen ser de una mecánica similar a las de los foros de debates que se promueven dentro y fuera del aula.

Teniendo en cuenta como señala Díaz Barriga (1998) que la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, mientras que la acreditación se vincula a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente. La propuesta aquí presentada se corresponde con una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas. Apunta a vincular el conocimiento, la realidad y las prácticas, a través de la presentación de una situación de la vida real o prefigurada (lo más parecida posible a una situación real) como punto de partida para el aprendizaje. Todo ello se enmarca dentro de lo que Bain (2012) denomina “aprendizaje profundo” e integra también a la evaluación auténtica, definida como las formas de trabajo que reflejen las situaciones de la vida real, desafiando a los estudiantes a poner a prueba aquello que han aprendido.

Se pretenderá asimismo, abordar en la instancia de coloquio no sólo lo antes mencionado sino también la relación de la temática con la práctica misma en el aula de la Facultad, integrándolo con las ideas previas de la evaluación antes del abordaje de las presentes bibliografías.

Reflexiones Finales:

A lo largo del presente trabajo he querido compartir algunos conceptos que miran a la enseñanza y al rol docente como una herramienta con sentido social y de transformación. A su vez, nos invita a pensar cuánto tenemos ganado con respecto al aporte que la universidad puede hacer a la sociedad en formar profesionales comprometidos, críticos de la realidad internacional, hoy global, e interpelarlos a transformarla. Para ello es necesario estimular todos sus sentidos y brindar contenidos más allá de lo escrito, que se generan con la conversación y problematización con el otro. Como hemos mencionado, el ser docente significa mucho más que transmitir saberes (científicos, académicos), y será con nuestra posición y nuestra práctica de enseñanza la que habilite u obstaculice la posibilidad de que más estudiantes aprendan más y mejor.

Considero que este tipo de prácticas de enseñanza estimulan un mayor interés y compromiso de los alumnos en el aprendizaje de la materia de Derecho Internacional Público a partir de la generación de situaciones didácticas significativas, que propician la adquisición e integración de conocimientos. Asimismo, se destaca la importancia de que los estudiantes logren ejercitar una autonomía para la resolución de situaciones reales que enfrentan como ciudadanos globales e inclusive en el ejercicio de su profesión. Pues para problemas globales, se requieren necesariamente respuestas globales y es de suma importancia poder formarse y ejercitar el pensamiento en este mismo sentido y actuar conforme a ello. Miremos sino la propia problemática de la Pandemia por dar tan solo un ejemplo de actualidad en donde la respuesta conjunta se torna cada vez más imperiosa y sus consecuencias modifican incluso nuestra propia cotidianeidad tal como la conocíamos hasta el momento.

En lo personal destaco que, durante la Especialización hemos podido ver nuestro propio proceso transformador a partir de las experiencias e intercambios con nuestros colegas docentes de otras facultades. Hemos visto, además, que aquello que solíamos hacer de manera intuitiva, ya otros habían escrito al respecto

brindándonos herramientas enriquecedoras y sistematizando las experiencias, problematizado y vinculando los distintos contenidos que abordamos a lo largo de la carrera.

Sorprendentemente la realización de la mayoría de los trabajos en la especialización me han encontrado escribiendo a gusto, algo que jamás antes había hecho en mi rol docente, donde si tuve publicaciones y he escrito, pero por obligación y no por placer. Señalo esto, porque hoy pareciera que se confunde la docencia con la investigación, basta con ver la grilla de puntaje para los concursos para entender a lo que me refiero. Como docente entonces, y por cómo está conformado el sistema en la actualidad, la mayoría de las veces nos vemos conminados a realizar muchas cosas que se vinculan estrictamente con la investigación pero que no hacen a nuestro rol docente dentro del aula, ni mucho menos a nuestra relación con los estudiantes. En esta carrera pudimos recuperar y trabajar en el vínculo docente – alumno, enriquecerlo, comprenderlo aún mejor y abordarlo ya con rigurosidad científica y no meramente instintiva como por lo general se da en los inicios de nuestra hermosa profesión.

Particularmente creo que, si bien existen muchos puntos de contacto entre la docencia y la investigación, se trata de dos procesos distintos. La docencia la considero como una construcción colectiva, mientras que la investigación solemos asociarla comúnmente con actividades solitarias. Destaco incluso que el proceso en sí de la composición de la presente propuesta haya sido muy útil y grato, justamente por la vinculación que logramos con los distintos grupos de trabajo al momento de las correcciones, por los espacios de interacción que se han ido generando y por compartir las problemáticas con nuestros pares docentes. Espacios como éstos debieran ser prioritarios pues enriquecen nuestras prácticas, mucho más que escribir “papers” que si bien son necesarios y contribuyen a otro tipo de generación del conocimiento, no se focalizan en lo que considero prioritario que es el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza. El presente trabajo tiene que ver con todo esto, con enriquecer a las prácticas de enseñanza y

aprendizaje en todas las instancias y en este caso aplicado a la Comisión 7, Cátedra II de Derecho Internacional Público.

BIBLIOGRAFÍA

Abate, S. M. (2017) "Orientaciones para el reporte final" Material Taller Prácticas de Intervención Académica.

Abate, S. M. (2017) "Orientaciones para el reporte final" Material Taller Prácticas de Intervención Académica.

Achilli, Libia Elena (1990) Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.

Aristi, Patricia, y otros. (1989) La identidad de una actividad: ser maestro. DIE. CIEA del IPN. México. DF.

Bain, K (2012) "¿Qué es la buena enseñanza?, en Revista de Educación. Año 3, Número 4, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

Barbero, Jesús Martín (2002). La Educación desde la comunicación. Bogotá, Grupo Editorial Norma

Barbero, Jesús Martín (2008), "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas" Comunicar, nº 30, v. XV, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 15-20

Bárcena Orbe, F.; Larrosa Bondía, J. & Joan-Carles Mèlich Sangrà, J-C. (2006) "Pensar la educación desde la experiencia" Revista Portuguesa de Pedagogía.

Barriga, A. (1998) Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio. Paidós España.

Berisso, Daniel (2015) ¿Qué clase de dar es dar clase?, Editorial Antropofagia

Buenfil Burgos, R.N. (1994) Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

Camilioni, Alicia y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.

Cifali, Mireille (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura En: PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite y otros (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* FCE. México.

Davini, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana. Parte I y II.

Dussel Inés, (2007), Instituto Nacional de Formación Docente. "Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior". Seminario Virtual.

Edelstein, Gloria (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Finocchio, Silvia (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Ed. Troquel.

Freire, Paulo (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Ed. Paidós.

Jackson, Ph. (2002). "Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador". En *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Phillip (1968) *La vida en las aulas*. Sexta edición 2001, Morata.

Jackson, Phillip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Bs. As

Martínez Bonafe, Jaume (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Miño y Dávila. Madrid

Merieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*; Laertes, Barcelona

Morandi, Ros y otros. (2018) *Documento de Cátedra Didáctica de la Comunicación FP y CS*.

Onrubia Javier; (2016) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento, RED. Revista de Educación a Distancia. <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Pennac, Daniel (2007) Mal de escuela; Mondadori. Barcelona

Rancière Jacques; (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Siede Isabelino (2020) “3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.”El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional”. Panel 4

Siede Isabelino (2010) Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza”. Aique. Buenos Aires

Sonia Araujo, (2016) Tradiciones de Enseñanza, Enfoques de Aprendizaje y Evaluación: Dos puntos de vista, dos modos de actuación. Trayectorias Universitarias. Volumen II; Número II. ISSN 2469-0090. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias;>

Suarez D. (2007) (coord.) Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fascículo 4: Cómo escribir relatos pedagógicos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Surasky Javier (2015) Guías de lectura de la comisión 7 de Derecho Internacional Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.